
في طرق التدريس
الموجّه الفنّي
لمدرّسي اللغة العربيّة
عبد العليم إبراهيم

في طرق التدريس

الموجّه الفنّي

لمدرّسي اللغة العربيّة

تأليف

عبد العليم إبراهيم

عميد تفتيش اللغة العربية

بوزارة التربية والتعليم (سابقاً)

الطبعة الرابعة عشرة



دار المعارف

الناشر : دار المعارف – ١١١٩ كورنيش النيل – القاهرة ج.م.ع.

فهرس الموضوعات

الموضوع	الصفحة

الباب الأول : التدريس

التدريس بين العلم والفن	٢٣
مقومات فن التدريس	٢٦
الطريقة فى المجال التربوى.	٣١
المناهج الدراسية	٣٥
إعداد الدروس	٣٨

الباب الثانى : تعليم اللغات

وظيفة اللغة	٤٢
نظرة التربية إلى تعليم اللغة	٤٥
عناصر الاتصال اللغوى	٤٧
اللغة العربية	٤٨
فروع اللغة العربية	٥٠
نظرية الوحدة – أسسها	٥٠
نظرية الفروع – مظاهرها فى التعليم – فوائدها – عيوبها	٥١
التوفيق بين النظريتين	٥٢
الصلة بين فروع اللغة	٥٣
الصلة بين اللغة والمواد الدراسية	٥٤

الباب الثالث : القراءة

طبيعة القراءة وعناصرها	٥٧
تطور مفهوم القراءة	٥٧
وظيفة القراءة فى حياة الفرد والمجتمع	٥٨
الغرض من درس القراءة	٥٩
أنواع القراءة من حيث طريقة الأداء :	٦١
القراءة الصامتة	٦١
القراءة الجهرية	٦٩
الاستماع	٧٠

الموضوع | الصفحة

أنواع القراءة من حيث أغراض القارئ : ٧٣
أنواع القراءة من حيث التهيؤ الذهنى للقارئ ٧٤
طرق تعليم القراءة : ٧٥
أولا : فى المرحلة الابتدائية ٧٥
الطريقة التركيبية ٧٨
الطريقة التحليلية ٨١
الطريقة المفضلة فى تعليم القراءة للمبتدئين ٨٥
مراحل الطريقة المزدوجة ٨٦
مرحلة التهيئة ٨٧
مرحلة التعريف بالكلمات والجمل ٩٩
مرحلة التحليل والتجريد ١١١
مرحلة التركيب ١١٦
طريقة تعليم القراءة فى الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية ١٢٠
طريقة تعليم القراءة فى الحلقة الثالثة من المرحلة الابتدائية ١٢١
طريقة تدريس المطالعة للحلقة الأخيرة من المرحلة الابتدائية. ١٢٧
ثانياً : تدريس المطالعة فى المرحلة الإعدادية ١٢٧
ثالثاً : تدريس المطالعة فى المرحلة الثانوية ١٢٨
كتاب القراءة ذو الموضوع الواحد ١٣١
ربط المطالعة بغيرها من الفروع ١٣٤
مشكلة ضعف التلاميذ فى القراءة ١٣٤
مكتبة المدرسة ١٣٧
مكتبة الفصل ١٣٧
كتب المطالعة ١٣٩

الباب الرابع : التعبير

منزلته بين فروع اللغة ١٤٥
الغرض من درس التعبير ١٤٦
أسس التعبير ١٤٧
أنواع التعبير ١٥٠
التعبير الوظيفى والتعبير الإبداعى ١٥٢
مراحل التدريب على التعبير ١٥٤
أولا : فى المدارس الابتدائية ١٥٤

الصفحة

الموضوع

ثانياً : فى المدارس الإعدادية ١٥٦
ثالثاً : فى المدارس الثانوية ١٥٧
طريقة تدريس التعبير الشفوى ١٥٨
القصة ١٥٨
التعبير الحر ١٦٠
الموضوعات ١٦٢
كتب الإنشاء ١٦٦
تصحيح الإنشاء الكتابى ١٦٧
مشكلة تدريس الإنشاء ١٦٩

الباب الخامس : الإملاء

منزلته ١٩٣
الغرض منه ١٩٣
أسس التهجى الصحيح ١٩٤
مادة الإملاء ١٩٥
الصلة بين الإملاء وغيره ١٩٥
أنواع الإملاء : ١٩٦
الإملاء المنقول ١٩٦
الإملاء المنظور ١٩٦
الإملاء الاستماعى ١٩٧
الإملاء الاختبارى ١٩٧
طريقة التدريس ١٩٧
أساليب التدريب الفردى ٢٠٠
تصحيح الإملاء ٢٠١

الباب السادس : القواعد النحوية

منزلتها بين فروع اللغة ٢٠٣
تدريس القواعد بين المعارضين والمؤيدين ٢٠٣
متى يبدأ بتدريس القواعد ٢٠٧
مراحل تدريس القواعد : ٢٠٨
أولا : فى المدارس الابتدائية ٢٠٨
ثانياً : فى المدارس الإعدادية ٢٠٩
ثالثاً : فى المدارس الثانوية ٢٠٩

الموضوع	الصفحة
الاتجاه الصحيح فى تدريس القواعد	٢٠٩
طرق تدريس القواعد :	٢١٢
أولا : فى المدارس الابتدائية	٢١٢
ثانياً : فى المدارس الإعدادية	٢١٥
ثالثاً : فى المدارس الثانوية	٢٢٢
التطبيق	٢٢٥

الباب السابع : الدراسات الأدبية

الموضوع	الصفحة
أولا : الأناشيد :	٢٣٠
المراد بها – مكانتها – الغاية منها – الفرق بين النشيد وقطع المحفوظات – اختيار الأناشيد وتأليفها – نصيب الأناشيد من جدول الدراسة – طريقة تدريس الأناشيد	٢٣٠
ثانيا : المحفوظات :	٢٣٤
المراد بها – الغرض من تدريسها – وسائل تحقيق هذه الأغراض – اختيار قطع المحفوظات – طريقة التدريس – نموذج درس فى المحفوظات	٢٣٤
التحفيظ :	٢٤٦
العوامل التى تيسر الحفظ – طريقة الكل – طريقة التجزئة – طريقة الجمع بين الكل والتجزئة – طريقة المحو التدريجى – مايراعى عند الحفظ	٢٤٦
ثالثاً : النصوص الأدبية :	٢٥١
المراد بها – القيمة التربوية لدراسة النصوص الأدبية – الغاية من درس الأدب – وسائل تحقيق هذه الغايات	٢٥١
الاتجاه الحديث فى دراسة الأدب :	٢٦٣
اختيار النصوص – كيف نعرض النصوص – كيف نعالج النصوص	٢٦٥
التذوق الأدبى :	٢٧٣
المراد به – حظ الدارسين من هذا التذوق – حظ التذوق الأدبى من الدراسة – نموذج التذوق الأدبى فى نص كامل	٢٧٣
مجمل الخطوات فى تدريس الأدب :	٢٨٣
(ا) الشعر	٢٨٣
(ب) النثر	٢٨٣
(حـ) النصوص القرآنية	٢٨٣
(د) التراجم	٢٨٨
أمثلة لأخطاء المدرسين فى تدريس الأدب	٢٨٩
ربط درس الأدب بغيره	٢٩٠

الموضوع | الصفحة

التمرينات الكتابية ٢٩٢
مرجع الطلاب : ٢٩٤
كتاب النصوص — المطبوعات المدرسية — الكتب الأدبية المطولة — كراسات المجهود الشخصى . ٢٩٤
مشكلة حفظ النصوص : ٢٩٦
مظاهر المشكلة وضررها — أسباب هذه المشكلة — علاج هذه المشكلة ٢٩٦

رابعاً : تاريخ الأدب : ٢٩٨
المراد بتاريخ الأدب — الغاية منه ٢٩٨
تطور تدريس تاريخ الأدب ٢٩٩
مجمل طريقة التدريس لتاريخ الأدب ٣٠٣

خامساً البلاغة : ٣٠٤
الغاية من درسها — وسائل تحقيق هذه الغاية ٣٠٤
تدريس البلاغة بين القديم والحديث ٣٠٥
الأسس العامة لتدريس البلاغة ٣٠٩
طريقة تدريس البلاغة ٣١٤
التمرينات والاختبارات ٣١٦
ربط دروس البلاغة بغيرها ٣١٧
بعض الأخطاء فى تدريس البلاغة ٣١٨
نموذج لتدريس صورة بلاغية فى نص أدبى ٣٢١
نموذج آخر ٣٢٤

الباب الثامن : التربية الدينية

وظيفة الدين فى حياة الفرد والمجتمع : ٣٣١
(ا) تمهيد ٣٣١
(ب) وظيفة الدين فى حياة الفرد ٣٣٢
(حـ) وظيفة الدين فى حياة المجتمع ٣٣٢

مكانة التربية الدينية ٣٣٣
وسائلها ٣٣٤
التعليم الدينى : ٣٣٤
أسسه ٣٣٤
الغاية منه ٣٤٠
وسائل تحقيق هذه الغاية ٣٤٠
فروع التعليم الدينى ٣٤١

الموضوع	الصفحة

طريقة التدريس :	٣٤٢
أولا : فى المدارس الابتدائية :	٣٤٢
القرآن الكريم	٣٤٢
الحديث الشريف	٣٤٣
العقائد	٣٤٤
العبادات	٣٤٤
السير	٣٤٥
التهذيب	٣٤٦
ثانياً : فى المدارس الإعدادية	٣٤٨
ثالثاً : فى المدارس الثانوية	٣٥٠
التعليم الدينى المدرسى فى الميزان	٣٥٢

الباب التاسع : الخط العربى

مكانته فى التعليم	٣٥٩
العناية بالخط فى جمهورية مصر العربية	٣٦٠
محنة الخط العربى	٣٦٠
لكى ننهض بالخط	٣٦٣
الغاية من تدريس الخط	٣٦٥
مراحل تعليم الخط	٣٦٥
الوسائل المعينة على تعليم الخط	٣٦٦
أمور يجب مراعاتها فى تعليم الخط	٣٦٧
طريقة تدريس الخط	٣٦٨

الباب العاشر : القصة فى المجال التربوى

ميل الأطفال إلى القصص	٣٧١
مكانتها فى التربية	٣٧١
أنواع القصة	٣٧٢
شروط القصة الجيدة	٣٧٤
مجالات القصة فى التعليم	٣٧٤

الباب الحادى عشر : تجارب تربوية

تمهيد	٣٧٨
تدريس اللغة العربية وحدة متماسكة	٣٧٩

الموضوع | الصفحة

طريقة التعيينات ٣٨٦
القراءة الصحفية ٣٨٧
تجربة المنهج المتكامل ٣٨٩
دراسة الأدب حول محور من الأحداث التاريخية ٣٩١
دراسة الأدب فى ظل القومية العربية ٣٩٢
اليوميات ٣٩٥
المجتمع الاشتراكى الديمقراطى التعاونى فى دروس الدين ٣٩٥

الباب الثانى عشر : النشاط المدرسى فى المجال اللغوى

المقصود بالنشاط المدرسى فى المجال اللغوى ٣٩٨
أهداف هذا النشاط ٣٩٩
ألوان النشاط المدرسى اللغوى ٣٩٩
الإذاعة المدرسية ٣٩٩
الصحافة المدرسية ٤٠٣
القراءة الحرة ٤١١
نادى اللغة العربية ٤١٣
التمثيل ٤١٤
الجماعة الأدبية ٤١٧

الباب الثالث عشر : النشاط المدرسى فى المجال الدينى

أهميته ٤١٩
أهدافه ٤١٩
أسسه ٤٢٠
أجهزة النشاط الدينى ٤٢٠
صور عملية للنشاط الدينى ٤٢١

الباب الرابع عشر : دور اللغة العربية فى التربية القومية

علاقة التربية بالمجتمع ٤٢٤
مجتمعنا الجديد ومعالمه ٤٢٤
كيف تنهض اللغة العربية بدورها القومى فى مجال التدريس ٤٢٥

الموضوع | الصفحة

الباب الخامس عشر : الأسئلة والأجوبة

منزلة الأسئلة فى التدريس ٤٢٨
منزلة الأجوبة فى التدريس ٤٣١

الباب السادس عشر : الوسائل المعينة على تدريس اللغة العربية

أهميتها ٤٣٢
أنواعها ٤٣٢
مزايا الوسائل الحسية ٤٣٢
أمثلة للوسائل الحسية ٤٣٣
فضل الوسائل اللغوية ٤٣٤
صور الوسائل اللغوية ٤٣٤
إرشادات عامة فى استخدام الوسائل المعينة ٤٣٥

الباب السابع عشر : المدرس الأول

أهميته ٤٣٧
نشأة وظيفة المدرس الأول ٤٣٧
اختيار المدرس الأول ٤٣٨
واجبات المدرس الأول ٤٣٨
الواجبات الإدارية ٤٣٨
الواجبات الفنية ٤٤١
سجلات المدرس الأول ٤٥١
مايجب أن يلم به المدرس الأول ٤٥٢
المدرس الأول للتربية الدينية ٤٥٣
واجباته ٤٥٤

الباب الثامن عشر : أسئلة عامة

أسئلة عامة ٤٥٨

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة الطبعة الرابعة

يتقدم « الموجه الفنى » بطبعته الرابعة ، إلى جميع المشتغلين بتعليم اللغة العربية : مفتشين ومدرسين ، وطلاباً فى الكليات والمعاهد التربوية ، مزهواً بما أولوه من ثقة وتقدير ، شاكراً لهم ما تفضلوا به من إقبال وتشجيع ، معتزاً بهذه المكانة التى رشحوه لها ، ورفعوه إليها ، بعد التجريب والتطبيق فى ميدان التعليم .

ولقد كشفت هذه الخطوات التى خطاها الكتاب فى سنواته الأولى أن على الشفاه بعض الأسئلة الاستيضاحية ، اقتضاها صدق الإيمان بنظريات الكتاب وآرائه ، والرغبة المخلصة فى تطبيقها ، دون حيرة أو ضيق بما يكابده المدرسون فى الميدان التعليمى ، من تضارب التوجيهات الفنية حيناً ، ومن قصور الكتب المدرسية ، أو اضطرابها ، حيناً آخر .

فدفعنى ذلك إلى أن أعود بالنظر فى بعض المسائل ؛ لعرض تجربة ، أو تجلية موقف ، أو استيفاء بحث ، أو دراسة مشكلة ، وقد رأيت — مستنيراً بآراء بعض المفتشين والمدرسين ، الذين تعدد لقائى بهم فى ندوات أو محاضرات — أن هناك — مثلاً — بعض الصعوبات فى الملاءمة بين ما اتجه إليه الكتاب فى تدريس القواعد النحوية ، وما جرت عليه الكتب المقررة من نظام فى التأليف ؛ فأدخلت على هذا الموضوع إضافة تذلل هذه الصعوبة ، وترسم الاتجاه السديد ، الذى ينبغى أن نسلكه فى التدريس والتأليف .

كما آنستُ من غيرة ولاة الأمور ، ورغبة الرأى العام ، وحرص رجال التعليم ، اتجاهاً مخلصاً صادقاً إلى النهضة بالتربية الدينية ، وتمكينها من تأدية رسالتها الحقة ، فى تنشئة شبابنا تنشئة سليمة حازمة ، تعصمهم من النزوات الجامحة ، وتحصنهم من التيارات الفاسدة الوافدة ، وتعدهم إعداداً قويماً للاضطلاع بواجبهم فى المستقبل ، شباباً قوياً ، مؤمناً بربه ووطنه ونفسه ، فشاركت — بجهد المقل — فى معالجة هذا الاتجاه الحميد ،

بعرض فصل يرسم الصورة الماثلة فى التربية الدينية ، ويحدّد ما ينقصها ، ويشير بما ينبغى أن يدخل عليها من تهذيب وإضافة ؛ لتستكمل مقوّمات النجاح والسداد .

وقد عنّت لى — كذلك — بعض ملاحظات فى مواطن أخرى من الكتاب ، وجدت من الخير أن أعود إليها بالتهذيب والتنقيح والإضافة .

وأرجو أن يكون هذا الجهد خطوة فى سبيل ما ننشد من كمال .

والكمال لله وحده ، وبه التوفيق . . .

المؤلف

القاهرة فى { ذى القعدة سنة ١٣٨٧
فبراير سنة ١٩٦٨ }

مقدمة الطبعة الثانية

هذه هى الطبعة الثانية للموجه الفنى ، يستأنف بها مسيره الدائب ، وخطوه الحثيث ، صوب غايته التى وكل بها فى الميدان التربوى ، وهى التوجيه الفنى لمدرسى اللغة العربية .

ومع ضيق الفترة التى جال فيها أولى جولاته ، منذ ظهور طبعته الأولى ، صار له مكان أصيل فى كثير من المكتبات المدرسية ، وظفر – كذلك – بنصيب كبير من اهتمام المفتشين والمدرسين وطلاب الكليات والمعاهد التربوية .

ولعل أهم ما يدعونى الآن إلى الاطمئنان والاستبشار أن استجاب كثير من زملائى المفتشين والمدرسين إلى ما دعوتهم إليه فى مقدمة الطبعة الأولى ، فاحتفلوا بآراء الكتاب ونظرياته ، وعنوا بدراستها ومناقشتها فى حلقات وندوات ، ووضعوها فى الميدان العملى موضع التجريب والاختبار ، ثم تحدثوا معى ، وكتبوا إلىّ بملاحظاتهم ونتائج تجاربهم ، وأعتقد أننا جميعاً قد كسبنا بهذا النشاط كثيراً من الثقة بأنفسنا ، والإيمان بعملنا ، وأحرزنا كثيراً من الخبرة ومقومات النمو المهنى الذى يعتمد على أمثال هذا التجريب فى سعة وحرية ، وما زلت أطمع فى أن يتابع الزملاء تجاربهم فى إخلاص ونشاط ، وألا يضنوا بجهدهم ووقتهم على هذه الناحية العملية الأساسية ؛ فلا شك أن الطريقة السديدة فى التدريس كفيلة بحل كثير من مشكلات المنهج والكتاب والتلميذ ؛ ومن ثم تكون من أهم العوامل فى نجاح العملية التعليمية .

هذا وقد أضفت إلى الكتاب فى هذه الطبعة بضع فقرات فى بابى القراءة والتعبير وفى مواضع أخرى ؛ لزيادة الفائدة .

وأرجو أن يهب الله لنا جميعاً مزيداً من السداد والتوفيق .

المؤلف

القاهرة فى { ذى الحجة سنة ١٣٨١ هـ
مايو سنة ١٩٦٢ م }

مقدمة الطبعة الأولى

هذه محاضرات فى طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية ، ألقيتها على بضعة أفواج من مدرسى وزارة التربية والتعليم، فى حلقات الدراسات التدريبية بكلية دار العلوم ، وقد اطلع عليها بعض الزملاء من المفتشين والمدرسين فرضوا عنها ، واحتفوا بها ، ورأوا أن ما عرضت له من تجارب وآراء جدير أن يذاع بين جميع المشتغلين بتعليم اللغة العربية مفتشين ومدرسين ، وطلاباً فى الكليات والمعاهد التربوية .

وقد طلب إلىّ بعض هؤلاء الزملاء أن أخرج من هذه المحاضرات كتاباً ، لعله يسهم فى تيسير الجانب العملى من مهمتنا التربوية ، ويقول كلمات حاسمة فى بعض المشكلات التى تعترضنا فى تدريس اللغة العربية ، ويقدم فى أساليب تدريسها نماذج من الآراء الجديدة ، التى أنضجتها الخبرة ، وصقلتها التجربة ، واقتضتها هذه الوثبة الجديدة التى وثبتها وزارة التربية والتعليم فى تطوير المناهج ، وتحرير الطرق التعليمية من قيودها وأغلالها القديمة ، وأضاف هؤلاء الزملاء أن الدراسات التربوية النظرية قد غنيت بالمؤلفات والبحوث القيمة ، ولكن الجوانب العملية ، والأساليب التطبيقية فى التدريس — على أهميتها وجلال خطرها — لم تظفر بحاجتها من هذه المؤلفات الشافية التى تنير طريقها ، وتذلل صعبها ، وما تزال أمكنة هذه المؤلفات خالية بين المكتبة التربوية وبخاصة ما يتصل باللغة العربية ، وجدير أن يملأ هذا الفراغ ، وأن يسد هذا النقص بهذا الكتاب وأمثاله ، مما يتجه هذا الاتجاه العملى .

وأشهد أنى وقفت طويلا إلى رغبة هؤلاء الزملاء حائراً متردداً ؛ فقد رأيت أن هذا الأمر يتطلب مزيداً من الجهد والوقت ، ربما لا أجد إليهما سبيلا ، ورأيت نفسى — كذلك — تنزع بى إلى التخفف من هذا العناء ، وإلى إيثار العافية ، والإخلاد إلى الراحة والدعة ، وإذا التمست ذريعة أعفى بها نفسى من هذا العبء الجديد فان يعجزنى ذلك ، وما أسهل أن أقول : إن هؤلاء الزملاء إنما يقصدون إلى مجاملتى ، أو يبالغون فى إحسان الظن بى .

ولكنى — من ناحية أخرى — لمست فى رغبة هؤلاء الزملاء إخلاص التوجيه ، وآنست فى قولهم قوة الحجة ، وسداد المنطق ، وربما كنت أشد منهم شعوراً بحاجة المشتغلين بتعليم اللغة العربية إلى أكثر من كتاب فى طرق التدريس ؛ فقد أتيح لى أن أعمل فى هذا الميدان طويلا ، وأن أبلوه على صور شتى ؛ إذ عالجت تدريس اللغة العربية أكثر من عشرين سنة فى المراحل التعليمية المختلفة ، فخلصت من هذه التجربة الطويلة إلى أن مدرسى اللغة العربية — على كثرة ما بين أيديهم من توجيهات — لا يزالون يضطربون فى تدريسهم بين آراء متوارثة ، وطرق متناقلة ، وأن من الصعب على كثير منهم أن يوفقوا بين سلسلة من الآراء المتعارضة التى يوجهها إليهم المفتشون ، فى أعوام دراسية مختلفة ، وربما كان هذا الخطب هيناً لو أن فى أيديهم كتباً فى طرق التدريس ، يحتكمون إليها ، ويهتدون بها فى هذا السبيل .

وعملت — كذلك — فترة طويلة فى كلية التربية ، أشرف على الجانب العملى فى إعداد الطلاب لمهنة التدريس ، وقد لاحظت أنهم — كذلك — أشد اضطراباً ، وأكثر حيرة ، وأن ما يتلقونه من محاضرات فى طرق التدريس لا يحسنون تطبيقه فى الميدان التجريبى ، إذ يجدون فى هذه المحاضرات مزيجاً من البحث النظرى ، والتوجيه العملى ، ويعجز أكثرهم عن أن يستخلص ما يستنير به فى الدروس العملية ، ووجدتهم فى مجالات النقد والإرشاد والتوجيه ، يحرصون أشد الحرص على تسجيل الخطوات العملية ، والأساليب التطبيقية ، للاسترشاد بها فى تدريسهم .

ومثل هؤلاء الطلبة طالبات كلية البنات بجامعة عين شمس ؛ فقد أشرفت على طائفة من هؤلاء الطالبات ، فى دروس التربية العملية بالمدارس الإعدادية والثانوية ، ولمست اضطراب أكثرهن فى إعداد الدروس وأدائها ، ورأيت أن الطرائق التى يسلكنها فى هذا التدريب إنما هى تطبيق خاطئ لما يتلقينه من قواعد التدريس فى محاضرات الطرق الخاصة ، كما وجدت منهن حرصاً شديداً على تسجيل الإرشادات والتوجيهات ذات الصبغة العملية والاعتماد عليها فى الدروس التالية .

وأتيح لى — كذلك — أن أشترك بضع سنين فى الدراسات التربوية بقسم إجازة التدريس بكلية اللغة العربية ، محاضراً فى الطرق الخاصة ، ومشرفاً على التربية العملية ، لطائفة من طلاب هذا القسم ، فى تمرينهم بالمدارس الإعدادية والثانوية ، وهؤلاء الطلاب — كإخوانهم طلاب الكليات التربوية الأخرى — تعوزهم الكتب التى تعالج تدريس اللغة

العربية ، وترسم الطرق العملية لهذا التدريس ، وتعرض التجارب الناجحة فى هذا الميدان ؛ لينتفعوا بكل ذلك فى مرحلة إعدادهم لمهنة التدريس ، ومما لاحظته — كذلك — أن الطلبة والطالبات ، فى دور المعلمين والمعلمات يدرسون الطرق الخاصة بتدريس اللغة العربية ، ومع أهمية هذه الدراسة ، وعظم مكانتها بين المناهج الدراسية لهذه الدور ، ليس لهؤلاء الطلبة والطالبات — حتى الآن[1] — كتب مقررة فى هذه المادة ، وإنما يعتمدون على ما يتلقونه من المدرسين من توجيهات وإرشادات ، ربما لا يولونها ما تستحقه من العناية بتدوينها وتبويبها ؛ ليسهل عليهم تطبيقها ، والانتفاع بها فى التدريب العملى .

وليس الأمر مقصوراً على طلاب الكليات والأقسام والمعاهد التى يتخرج فيها مدرسو اللغة العربية ؛ فإن المدرسين أنفسهم ، وكذلك المدرسون الأوائل ، والمفتشون ، يعترفون جميعاً بأنهم لا يسلمون فى عملهم الفنى من بعض الهزات والمتاعب ؛ لتضارب الآراء وتعدد الاتجاهات ، فى فهم المقومات الأساسية للتدريس ، ورسم طرقه الناجحة ، ويعترفون — كذلك — بأن عملهم الفنى ، يأبى بطبيعته الجمود والوقوف ، ويحتاج دائماً إلى المزيد الجديد من الآراء المدروسة ، والتوجيهات المجربة الناجحة ، التى تحسم مشكلاتهم ، وتقارب بين وجهات نظرهم ، وتشجعهم على التجريب ، وتقبل الجديد ، وتساعد على نموهم المهنى بوجه عام .

وكل كتاب جديد يقدم للمدرسين ، فى طرق تدريس اللغة العربية ، إنما هو حلقة جديدة فى سلسلة التوجيه الفنى ، تساعد — دون شك — على هذا النمو المهنى المنشود .

وهناك مجال آخر ، برزت لى فيه حاجة المشتغلين بتعليم اللغة العربية إلى أكثر من « موجه فنى » ذلك هو مجال الدراسات التدريبية التى تعقدها إدارة التدريب بالوزارة لمن رقوا إلى وظائف المدرسين الأوائل ، والمفتشين بالتعليم الابتدائى ، والتعليم الإعدادى ، والتعليم الثانوى ؛ فقد لمست فى حلقات المناقشة لهؤلاء الدارسين أن كثيراً من مشكلاتهم الميدانية تتصل بدستورهم فى التدريس والتفتيش ، ووجدت أن صور هذا الدستور ليست كلها واضحة فى أذهانهم ، بل فيها كثير من الصور الحائلة أو المشوشة ، وأن معالمه — كذلك — ليست محدودة ولا مميزة ، وإنما يأتيها الخلط والاضطراب من جهات كثيرة ، وأغلب الظن أن منشأ هذا كله أن ليس بين أيدى المدرسين والمفتشين مجموعات وافية من التوجيهات الفنية ، ذات الصبغة العملية .

---

(١) ألفت لهم كتب بعد ذلك

وقد بدا لى جديد من هذا الأمر ، حين أعلنا المدرسين والمفتشين بالقرار الوزارى الذى يقضى بعقد اختبارات شخصية للمرشحين للترقية إلى وظائف أعلى ، وحددنا لهم ألواناً من القراءات والموضوعات ، التى سيكون فيها هذا الاختبار ، وكان فى طليعة هذه الموضوعات — بالضرورة — بعض الموضوعات التربوية ، والمسائل المهنية ، مثل طرق تدريس فروع اللغة العربية ، وواجبات المدرس الأول الإدارية والفنية ، وأهداف المناهج وتوجيهاتها ، وكنا نظن أن هذه الموضوعات لا تحتاج إلى مراجع ، وإنما تكفى فيها الخبرة المكتسبة ، والممارسة العملية ، ولكن تغير هذا الظن حين وجدنا أفواجاً من المدرسين يفزعون إلينا ، ويطلبون أن ندلهم على مراجع هذه الموضوعات .

لهذا كله أيقنت أن رغبة الزملاء فى إخراج هذا الكتاب ، لم تكن لمجرد المجاملة ، أو إحسان الظن ، وإنما الأمر أكبر من هذا ، إنه حق المهنة ، وحق المشتغلين بتعليم اللغة العربية جميعاً ، ولم أجد بعد ذلك أية ذريعة أعفى بها نفسى من هذا الجهد ، وأوثر العافية ، وأخلد إلى الراحة والدعة ، بل وجدت حافزاً قويًّا يدفعنى ويستحثنى .

وفى غمرات الأعمال الرسمية المتلاحقة اختلست فرصاً متصلة حيناً ، ومتقطعة أحياناً ، رجعت فيها إلى هذه المحاضرات ، ففصلت الكلام فيها ، وهذبت بعض مسائلها ، وأضفت إليها فصولا كثيرة جديدة ، وسويتها على المنهج الذى رسمته ؛ حتى تكون جديرة بأن تحمل اسم « الموجه الفنى لمدرسى اللغة العربية » .

ويطيب لى أن أقرر أن هذا الكتاب ليس من طليعة هذا الميدان ، وليست له صفة الريادة فى هذا الطريق ؛ فقد سبقته عدة كتب وبحوث فى طرق تدريس اللغة العربية ، نشهد لأصحابها بالسبق ، والجهد المشكور .

كما أقرر — مطمئنًّا راضى النفس — أنى انتفعت فى كثير من مسائل هذا الكتاب وآرائه بجهود هؤلاء الزملاء ، وبآرائهم المسطورة والمنطوقة . واتسعت أمامى فرصة هذه الاستفادة حين عملت بكلية التربية مدرساً أصيلا ومندوباً ، وحين وكل إلىّ — وأنا بالكلية — الإشراف على بعض التجارب التربوية فى المدارس النموذجية ، الإعدادية والثانوية ، إشرافاً فنيًّا ، يتطلب الإسهام فى اقتراح التجارب ، ورسم الطرق لتنفيذها ، وتتبعها ، وتقويم نتائجها ، وانتفعت — كذلك — باشتراكى فى لجان التخطيط والمتابعة ، التى ألفتها الوزارة لوضع مناهج اللغة العربية ، والتربية الدينية ، وتوضيح أهدافها ، ورسم توجيهاتها ، وتحديد المواصفات الملائمة للكتب المدرسية .

كما انتفعت بما أخرجته هذه اللجان من مشروعات جديدة ، وبحوث مبتكرة ، تتصل بمهام مدرسى اللغة العربية .

انتفعت بهذا كله ، واسترشدت به فى وضع المنهج الذى آثرته لهذا الكتاب ، وفى رسم الطابع الخاص الذى يميزه ، وقد توخيت فى رسم هذا الطابع ألا يقف الكتاب عند تقرير الآراء ، وعرض النظريات ، بل يشفعها بأمثلة تطبيقية عملية ، توضح طريقة تنفيذها ، وعلاج ما يعترضها من صعاب .

وأن يعرض الكتاب — كذلك — نماذج كاملة لبعض الدروس فى فروع اللغة العربية المختلفة ، وشواهد تطبيقية منوعة لبعض المواقف التعليمية ، فى المجالات الدراسية للغة العربية والتربية الدينية .

ومن سمات هذا الكتاب أنه — فى كثير من القواعد والنظريات — يستند إلى الأسس النفسية ، ويستشير التجارب التربوية ، وينظر إلى الخصائص اللغوية ، وفى هذا كله ضمان لسداد الطريقة ، واطمئنان إلى حسن نتائجها .

وقد واجه الكتاب — فى صراحة وشجاعة — بعض المشكلات التى تتصل بتدريس اللغة العربية ، فعنى بتشخيصها ، وتحليل أسبابها ، واقتراح الحلول السليمة لها ، ومن ذلك مشكلة ضعف التلاميذ فى القراءة ، ومشكلة تدريس الإنشاء وتصحيحه ، ومشكلة زهد التلاميذ فى حفظ النصوص ، وانصرافهم عن دروس التربية الدينية، وغير ذلك من المشكلات التى عاشت زمناً طويلا ، لا تظفر بدراسة حازمة حاسمة .

ومن الأسس الهامة التى قام عليها منهج هذا الكتاب أنه يفصل الكلام فى طرائق التدريس لفروع اللغة العربية فى مراحل التعليم المختلفة ، كل مرحلة على حدتها ؛ وذلك لأن طريقة التدريس لأية مادة تختلف باختلاف المراحل التعليمية ؛ ولأن فى هذا التفصيل والتنويع ما ييسر لطوائف المدرسين والطلاب أن يهتدوا إلى ما يفيدهم ، ويتصل بعملهم الراهن ؛ وبهذا كان الكتاب مرشداً للطلاب ، ومرجعاً للمدرسين .

وليس التوجيه الفنى لمدرسى اللغة العربية مقصوراً على طرق التدريس داخل الفصول ، ولكنه يتجاوز الفصول إلى مجالات النشاط اللغوى والدينى ؛ ولهذا عقدت بابين لألوان هذا النشاط ، وحاولت فيهما رسم الطرق العملية لممارسته ، وتحقيق أهدافه .

كما رأيت ألا أغفل الوسائل التعليمية المعينة ، التى يمكن الاستفادة منها فى تدريس

اللغة العربية والتربية الدينية ، فعقدت لها باباً خاصاً .

وكذلك دور مدرس اللغة العربية فى التربية القومية ، فأوضحت له — فى باب خاص — واجبه ، وطريقة النهوض به فى هذا الميدان الحيوى .

ووجدت من الضرورى أيضاً أن أساعد المدرسين الأوائل — وبخاصة الجدد منهم — على تفهم واجباتهم الفنية والإدارية ، فقدمت فى باب خاص بياناً لهذه الواجبات وأهدافها وطريقة القيام بها .

ورأيت أن أختم الكتاب بطائفة من نماذج الأسئلة فى الطرق الخاصة ؛ ليهتدى بها الطلاب ، وليزدادوا بصراً بهذه الطرق ، وليسترشدوا بها فى الاطلاع والمناقشة لما يعرضون له من أساليب التدريس .

وربما يبدو لمن يطلعون على هذا الكتاب أن فيه شيئاً من التكرار ، وأن الفكرة أعرضها فى موضع ، ثم أعود إليها فى موضع آخر ، بإشارة موجزة ، أو بتفصيل أوفى ، إننى فى هذه الحالات أقصد تكرار التوجيه وزيادة الاهتمام ، كما أقصد إلى أن هذه الفكرة ، أو هذه التجربة، أو هذه الطريقة ، كما تطبق فى موضع ، تطبق كذلك فى موضع آخر .

« وبعد » فهذا هو « الموجه الفنى » أقدمه لزملائى مدرسى اللغة العربية ، وأبنائى طلاب الكليات والمعاهد الذين يعدون أنفسهم لتدريس اللغة العربية ، راجياً أن يضعوا نظريات هذا الكتاب ، وتوجيهاته ، وآراءه ، موضع التجربة والاختبار فى الميدان العملى ، وأن يعلموا أنها ليست قوانين ملزمة ، ولا قوالب فولاذية تستعصى على التعديل والتهذيب ، ولكنها مرنة طيعة ، تقبل التعديل والتهذيب ، وأن يتفضلوا — مشكورين — بأن يكتبوا إلىّ بملاحظاتهم ، وآرائهم، ونتائج تجاربهم ؛ فإننى أسعد بهذا وأستفيد به فى تنقيح الكتاب وتقويمه .

سدد الله خطانا ، وهدانا إلى أقوم طريق لخدمة لغة القرآن . . .

المؤلف

القاهرة فى { ربيع الأول سنة ١٣٨١ هـ
سبتمبر (أيلول) سنة ١٩٦١ م

الباب الأول

التدريس

التدريس بين العلم والفن :

تتجه التربية الحديثة إلى العناية بأساليب التدريس ، وتهذيب أصوله وطرائقه ، فى ضوء البحوث النفسية ، والتجارب التربوية المتتابعة فى ميادين الدراسة ، ومجالات التعليم .

وأصبحت « طرق التدريس » عنصراً هامًّا فى الدراسات التربوية ، تعقد لها البحوث ، وتؤلف فيها الكتب ، ويؤخذ بها الطلاب فى كليات التربية ومعاهد المعلمين ؛ وذلك لصلتها القوية بإعداد المعلمين الناشئين ، وتأثيرها المباشر فى تأهيلهم فنيًّا لمهنة التدريس .

فالتدريس — إذن — من ألوان الخبرات الحيوية ، التى تستند فى تكوينها ونموها ونضجها إلى أصول معينة ، وأسس محددة ، ومقومات واضحة ، وليس التدريس من المحاولات العشوائية ، أو الأعمال الارتجالية ، التى تؤدى على أية صورة ، دون ارتباط بقاعدة ، أو تقيد بنظام .

ولنا بعد هذا أن نسأل : أيدخل التدريس فى دائرة العلوم ، أم ينتمى إلى أسرة الفنون ؟

ولكى نحدد وضع التدريس من العلمية والفنية ، ينبغى أولا أن نتبين خصائص العلم ، وخصائص الفن ، ثم نقيس إليها مقومات التدريس وأبرز معالمه ، قياساً يعتمد على التأمل فيها ، والموازنة بينها ؛ وبهذا يسهل علينا أن نتصور الوضع الملائم للتدريس فى دائرة العلوم أو الفنون .

ولا يعنينا الآن أن نستقصى كل ما قاله الباحثون فى التفرقة بين العلم والفن ، ولكن حسبنا أن نذكر أهم ما يتصل ببحثنا :

قالوا : إن العلم مجموعة من الحقائق ، وصل إليها العقل البشرى بالتفكير والتجربة ، فآمن بها ، وطبقها فى حياته ، أما الفن فالصفة الغالبة عليه أنه أنواع متعددة من المهارات ،

وأن عنصر التفكير العقلى ليس واضحاً فيه ، فالطبيعة علم ، يقوم على مجموعة من الحقائق الكونية الثابتة بالنظر والتفكير والتجارب ، والخط والرسم والنحت والموسيقا والتمثيل والغناء ونحوها فنون ؛ لأنها مهارات يدوية أو حركية أو صوتية ، أو نحو ذلك .

وقالوا أيضاً : إن العلوم مردها إلى العقل ؛ ولذا لا يختلف الناس فيها ؛ لأن العقل واحد حيال البديهيات ، أو الحقائق المقررة ، فمثلا : مجموع زوايا المثلث يساوى قائمتين ، حقيقة علمية ، لاسبيل إلى الشك فيها ، أو الاختلاف عليها ، فى أى زمان أو مكان ، وكذلك الحكم فى سائر نظريات العلوم ، كقولهم : الحرارة تمدد الأجسام ، الفاعل مرفوع ، النبات يتنفس ، الخطان المتوازيان لا يتلاقيان .

أما الفنون فردها إلى الذوق ، والذوق مختلف بين الناس ؛ ولهذا يختلفون فى تقويم الآثار الفنية ، والحكم عليها ، فالقطعة الموسيقية التى تطربك ، وتنال إعجابك ، ربما لا تستحق — فى رأى غيرك — شيئاً من الإطراء والإعجاب ، وقل مثل هذا فى القصيدة ، واللوحة الفنية ، والتمثال المنحوت ، والصوت الغنائى ، ونحو ذلك من مظاهر الفنون .

وعلى هذا قسمت المواد إلى علوم وفنون ، على أن من المواد ما تظهر فيها صفات العلمية والفنية معاً ، فالهندسة علم يعتمد على نظريات عقلية يثبتها البرهان المنطقى ، ولا سبيل إلى الشك فيها بعد إثباتها بهذه الأدلة العقلية ، وهى — كذلك — فن بما تنتجه فى عالم التصميم والإنشاء ، من آثار ومشروعات ، يختلف حكم الفنيين عليها باختلاف أذواقهم ، وإحساسهم الفنى ، والموسيقا فن ، ولكن لها من خصائص العلم قواعد تضبطها ، وأصولا تقوم عليها ، وفن التصوير — كذلك — يعتمد على علم الضوء والكيمياء . ومن هذا يتبين أن العلم والفن متداخلان ، وإنما تسمى المادة علماً إذا كانت الصفة الغالبة عليها هى العلمية : كالنحو والتاريخ والكيمياء ، وتسمى المادة فنًّا إذا كانت الصفة الغالبة عليها هى الفنية : كالرسم والتصوير والخط والموسيقا ونحو ذلك .

وعلى هذه الأسس نعود إلى التدريس ، فنسأل أنفسنا : هل التدريس مجموعة من الحقائق المقررة ، والقواعد الثابتة ، التى لا سبيل إلى الشك فيها ، والاختلاف فى تطبيقها ؟ وهل يتفاوت حظ المدرسين من المهارة فى التدريس بتفاوتهم فى الإلمام بهذه الحقائق والقواعد ، فيكون أمهرهم فى التدريس هو أكثرهم حفظاً وإلماماً بهذه الحقائق ، ويكون أقلهم مهارة هو أقلهم حفظاً لها ، وإلماماً بها ؟

أو أن التدريس نوع من المهارات العملية ، تكتسب المرانة عليه بالتمرس والتدريب؟ ثم أليس من المحتمل أن يكون أمهرنا فى التدريس أقلنا إلماماً بتلك القواعد التدريسية ، ويكون أحفظنا لها هو أقلنا مهارة فى المواقف التدريسية العملية ؟

إننا — بشىء قليل من التأمل— ندرك أن المقومات الأساسية للتدريس،إنما هى تلك المهارة التى تبدو فى موقف المدرس ، وحسن اتصاله بتلاميذه ، وحديثه إليهم ، واستماعه لهم ، وتصرفه فى إجاباتهم ، وبراعته فى استهوائهم ، والنفاذ إلى قلوبهم ، إلى غير ذلك من مظاهر العملية التعليمية الناجحة .

وإذن فالصفة الغالبة على التدريس إنما هى الفنية ؛ ولهذا نقول : إن التدريس فن ، ولكنه — كغيره من الفنون — وثيق الصلة ببعض العلوم التى تمده بالتجارب ، وتقوده دائماً فى طريق النمو والتقدم والنجاح المطرد .

ومن هذه العلوم ذات الصلة الوثيقة بفن التدريس علم النفس ؛ لأن كليهما يعالج النفس البشرية بالدرس والفهم ، والتحليل والتقويم ، ولكى نتبين وجه الصلة بين التدريس وعلم النفس ، نذكر أن فعل التعليم ينصب مفعولين ، فإذا قلت : علمت أحمد اللغة العربية ، فإن الفعل « علم » قد تناول كلا من « أحمد » و « اللغة العربية » ولكى تكون صادقاً فى هذه الدعوى ، ينبغى أن تكون عالماً بكل من المفعولين (أحمد — اللغة) فأما علمك باللغة فهذا أمر يسهل التسليم به ؛ لأنه شرط أساسى فى إسناد تدريس اللغة إليك ، وأما علمك بأحمد فليس المقصود أن تعلم شيئاً عن ثروته أو مسكنه ، أو عدد أفراد أسرته — وإن كانت التربية الحديثة تدعو إلى دراسة التلميذ من هذه النواحى الاجتماعية ؛ لما لهذه الدراسة من آثار واضحة فى توجيه الناشئ ، وحسن إعداده ، وحل مشكلاته ، وتهيئته لأن يكون مواطناً مستنيراً ، يتفاعل مع مجتمعه تفاعلا مثمراً — ولكن المقصود أن تعلم عن « أحمد » ميوله وطبائعه ، ومستواه العقلى ، وطريقة تفكيره ، وتعلم ما يشوقه ويروقه ، وما يمله ويسئمه . . . . إلى غير ذلك مما يتصل بمدى استعداده للتعلم ، وعلم النفس هو الذى يتكفل بالكشف عن هذه النواحى ، ولا شك أن الأساليب الحديثة فى التربية ، قد استمدت عناصر نجاحها من تجارب العلماء ، الذين عنوا بالطفل ، وجعلوه محور بحوثهم ودراساتهم ، واستطاعوا بفهمهم هذه الطبيعة البشرية الغضة ، أن يلائموا بينها وبين ما يراد لها من وسائل الصقل والتعليم ، وأن يبتكروا للحالات الفردية

والطبائع الشاذة ، ما يصلح لها من أساليب التعهد والرعاية .

وقد رأينا كيف أخفقت فى الماضى طرق التدريس ، التى أنكرت الطفل وتجاهلته ، ولم تبن على أسس صحيحة ، مستمدة من دراسة الطفولة دراسة علمية دقيقة .

وقد انتفع فن التدريس كثيراً بتجارب علم النفس ومبادئه وأصوله ، وعدّل كثيراً من طرائقه وأساليبه ، فى ضوء التجارب النفسية الحديثة ومن ذلك مثلا : أنه كان من قواعد التدريس السير من السهل إلى الصعب ، وكان تطبيق ذلك يقضى بالسير من الجزء إلى الكل ، على اعتقاد أن الجزء سهل والكل صعب ، ولكن علم النفس أثبت خطأ هذا التطبيق ، وأثبت أن إدراك الجزء ليس أسهل من إدراك الكل ، بل أثبت أن الذهن — فى إدراكه الأشياء — إنما ينتقل من الكل إلى الجزء ، ويظهر ذلك فى رؤيتنا شجرة مثلا ، فإننا نراها أولا « كلا » ثم نتبينُ بعد ذلك أجزاءها ، من جذع وفروع وأوراق ، وما عليها من عشاش الطيور ، وكذلك رؤيتنا الطائر أو العمارة أو نحو ذلك .

ولو كان الذهن ينتقل فى إدراك الأشياء من الجزء إلى الكل لعرفنا الذرة وخواصها قبل أن نعرف المادة المجسمة المرئية ، ولكننا لم نعرف الذرة إلا فى العصر الحديث ، بعد أن قطعنا فى دراسة المادة وتسخيرها والتحكم فيها أشواطاً بعيدة .

ومن آثار علم النفس فى تهذيب أساليب التدريس ، أننا — فى تعليم القراءة للمبتدئين — عدلنا عن الطريقة التركيبية إلى الطريقة التحليلية ، أو بعبارة أخرى ، عدلنا عن طريقة الانتقال من الحرف إلى الكلمة ، إلى طريقة الانتقال من الكلمة إلى الحرف ، كما راعينا فى شرح المفردات اللغوية أن نعرضها فى جملة ؛ لأن فهم الجملة يساعد على فهم المفرد اللغوى ، أى أن الجزء يفسر فى ضوء الكل . . . وهكذا .

مقومات فن التدريس :

النبوغ فى أى فن من الفنون يرتكز على دعامتين ، لا تغنى إحداهما عن الأخرى ، هاتان الدعامتان هما : الفطرة والموهبة الطبيعية ، ثم التعلم والصناعة ، فالنبوغ فى الشعر مثلا ، يحتاج إلى موهبة شاعرية ، وهذا الجانب يمثل الفطرة ، ويحتاج بعد ذلك إلى الوسائل الصناعية : كالرواية والنقد ، وكثرة التدريب على نظم الشعر ، وهذا الجانب يمثل التعلم والصناعة ، وكذلك النبوغ فى الغناء والموسيقا وغير ذلك من الفنون ، وفقد إحدى الدعامتين ،

أو ضالّتها فى أحد الراغبين فى الفنون يؤخر نبوغه ، ولا يصل به إلى المستوى المطلوب .

والتدريس فن ، والمهارة فيه تحتاج إلى هاتين الدعامتين : الطبع والصناعة ، وإذن ، فقولهم : المدرس مطبوع لا مصنوع ، قول غير مسلم به على إطلاقه ، ولعل أصحاب هذا القول إنما يريدون أن ينوهوا بأثر الطبع فى نبوغ المدرس الناشئ .

أما الموهبة الطبيعية التى تمهد للمهارة فى فن التدريس ، فتتجلى فى كثير من النواحى والصفات ، ومن ذلك : قوة الشخصية ، ونعنى بالشخصية فى مواقف التدريس القوة المعنوية التى تمكن للمدرس فى أن يمتلك زمام فصله ، وتحمل تلاميذه على أن يقبلوا عليه ، ويمتزجوا به ، ويستجيبوا له ،وطبيعى أن هذه الشخصية ،لا ترتبط دائماً بضخامة الجسم ، أو جهامة الوجه ، أو غلظ الصوت .

ومن ذلك أيضاً ، الصوت ، ولا نقصد الصوت المطرب ، وإنما نقصد الصوت الواضح النقى ، الذى لا ينساب رتيباً على نغمة واحدة ؛ الصوت الطيع المرن ، الذى يستطيع تمثيل المواقف المختلفة ، والمعانى المتنوعة ؛ الصوت المعتدل ، الذى لا يزعج السامعين بارتفاعه ، ولا يتعبهم — كذلك — بخفوته .

ومن ذلك أيضاً ، النطق وطريقة الأداء ، بحيث تؤدى الحروف والكلمات أداء صحيحاً واضحاً ، لا تشوهه العيوب النطقية ، كالتأتأة ، والتردد ، ولا يعيبه — كذلك — السرعة التى تضيع فى ثناياها بعض الحروف ،أو بعض المقاطع ، أو البطء الممل المتكلف أو نحو ذلك .

ومن هذه الصفات الطبيعية ، ضبط النفس ، وحضور البديهة ، وسرعة الخاطر ، وغير ذلك مما يحتاج إليه المدرس ، لحسم المشكلات الطارئة ، وحسن التصرف فى المواقف التى لم تدخل فى حسابه .

وأما الجانب الصناعى فى إعداد المدرسين ، فهذا يتطلب أولا تعليمهم المادة التى سيوكل إليهم تعليمها ، وإلمامهم بها إلماماً كافياً ؛ لأن هذا يعينهم على حفظ منزلتهم ، وعلى ثقتهم بأنفسهم ، وإقبالهم على عملهم فى نشاط وحماسة ، كما يعينهم ذلك على تعليم هذه المادة تعليماً سديداً ، وفى ذلك يقول أفلاطون : « لا يستطيع أحد أن يمنح آخر ما ليس فى يده ، كما أنه لا يمكنه أن يعلمه ما لا يعرف » .

وإلمام المدرس بمادته لا ينبغى أن يقف عند القدر الذى يريد تعليمه ، مما يشير به

المنهج ، أو يعرضه الكتاب المدرسى ، ولكن ينبغى أن يحيط المدرس بمادته إحاطة واسعة عميقة ، وأن يكون سبيله إليها المراجع المبسوطة والموسوعات .

كما يجب ألا يقتصر المدرس على ما سبق أن حصله من هذه المادة ، وهو فى مرحلة التعلم ، بل ينبغى أن يتتبع بالدرس والقراءة ما يجد فى مادته ، من آراء مبتكرة ، ومؤلفات حديثة ، وأن يساير دائماً تيارات التطور الثقافى ، ومعالم الدراسات التجديدية .

وإعداد المعلمين يتطلب — كذلك — أن يلموا بشىء من علم النفس ونظرياته ؛ ليستطيعوا فى ضوئها فهم المتعلم ، ومعرفة ميوله وطبائعه ؛ فيسهل عليهم إعداده وتكوينه تكويناً صحيحاً ؛ فالمتعلم فى العملية التعليمية ، يشبه إلى حد كبير المادة التى يراد تشكيلها وتهيئتها لغرض معين ، وهذا يقتضى معرفة جوهرها وخواصها ، ودراسة المتعلم واجبة من حيث هو فرد مستقل ، يتميز من غيره بصفات خاصة ، ومن حيث هو عضو فى وحدة اجتماعية فى المنزل ، أو المدرسة ، ومن حيث هو عضو فى الجماعة الإنسانية ، ودراسته من هذه النواحى الثلاث تتطلب دراسة علم النفس وغيره من العلوم المتصلة بالتربية .

ويقضى تكوين المعلمين بإعدادهم إعداداً مهنيًّا خاصًّا لممارسة التدريس ، ومجال هذا أن يدرسوا الطرق العامة للتدريس بصورة مجملة ، والطرق الخاصة بتدريس مادتهم نظريًّا وعمليًّا بصورة مفصلة .

ولا يعنينا فى هذا المقام أن نسترسل فى سرد الطرق العامة ، ولكن حسبنا أن نقدم طائفة من القواعد العملية ، التى تراعى فى التدريس بصفة عامة ، وفيما يلى بعض هذه القواعد ، نعرضها فى صورة نصائح وتوصيات .

١ — لا تبدأ عملا قبل أن يسود النظام :

يدخل المدرس الفصل ، فيجد تلاميذه فى حركة وأحاديث وغير ذلك من صور الحرية والتفريج عن النفس ، وهذا مظهر طبيعى فى النفس البشرية ، التى تلتمس دائماً فرصاً للترفيه ، ودفع السأم بعد عمل سابق ثقيل ، والدرس الجديد يقضى بأن يصغى الطلاب إليه ، ويفرغوا له ، وأن يكفوا عما كانوا فيه من الحركة والحديث ، وبعض المدرسين لا يفطن إلى أهمية هذا التحول فى مسلك التلاميذ ، فلا يكاد يدخل الفصل ، حتى يرفع صوته بما أعد من مادة الدرس ، فيذهب كلامه بدداً ، ويختلط صوته بأصوات التلاميذ ، وتفوت الغاية من الدرس ؛ ولهذا يجب تأجيل البدء فى الدرس حتى يسود السكون ، ويستتب

النظام ، ويتهيأ التلاميذ لهذا الدرس الجديد .

ولا يظن المدرس — حين نطالبه بإقرار النظام فى الفصل — أننا نبيح له اصطناع العنف والحدة والانفعال ، فالنظام يستتب مع هدوء المدرس ، ونظرته إلى التلاميذ نظرة جدية حازمة .

وليس إقرار النظام مقصوراً على مبدأ الدرس ، ولكنه أمر يجب مراعاته وتعهده طول الحصة ، ويكفى أن يقطع المدرس كلامه ، ويتجه بنظره إلى مصدر الحركة أو الحديث ؛ ليعيد إلى الفصل نظامه ، دون حاجة إلى حدة أو صياح أو انفعال .

٢ — لا تكثر من المشى والتنقل داخل الفصل ، إلا إذا دعت إلى ذلك ضرورة : كالإشارة إلى مصور أو نموذج ، أو نحو ذلك من الوسائل المعينة على التدريس ، وكالتقدم للكتابة على السبورة ، ونحو ذلك من الدواعى الضرورية ، على أنه فى جميع الحالات يجب ألا تكون حركات المدرس متتابعة ، بل ينبغى أن يتلو الحركة سكون ؛ وذلك أن التلميذ — كما يحرص على أن يسمع صوت المدرس — يحرص أيضاً على أن يراه ، وأن تقع عيناه عليه ، وفى إكثار المدرس من الحركة والتنقل إضجار للتلاميذ ، وإتعاب لهم فى ملاحقته بأعينهم ، وقد أثبتت التجارب أن كثرة الحركة والتنقل من جانب المدرس تغرى التلاميذ بالعبث وإفساد النظام ، وأن سكون المدرس وثباته أدعى إلى سكون التلاميذ وثباتهم ، وليس معنى هذا أن يغلب على موقف المدرس فى الفصل الصلابة والجمود ، فيبدو كأنه تمثال .

٣ — وجه السؤال ، ثم اختر المجيب :

يخطئ بعض المدرسين ، فيطلبون إلى أحد التلاميذ الوقوف ، ثم يوجهون إليه السؤال ، فتفسير هذا عند باقى التلاميذ أنهم معفون من التفكير فى هذا السؤال ، ومن المشاركة فى موضوعه ، وأن هذا السؤال مقصور على هذا التلميذ المسئول ، ولكن الطريقة السليمة فى مناقشات التلاميذ أن يوجه المدرس السؤال إلى الفصل جميعه ، فيشعر كل تلميذ أن السؤال موجه إليه ؛ فيفكر فيه ، ثم يختار المدرس من التلاميذ من يجيب عن السؤال ؛ ففى هذا ضمان لمشاركة التلاميذ فى الدرس ، ونشاط أذهانهم ، وتتبعهم لموضوع الدرس بصورة إيجابية متصلة .

ولا مانع – فى بعض الأحوال – أن يقف المدرس تلميذاً معيناً ، ويوجه إليه السؤال ، وذلك إذا كان هذا التلميذ منصرفاً عن الدرس بكثرة العبث ، أو شرود الذهن ، أو كان مستواه فى حاجة إلى رعاية خاصة ، ويكون الغرض من إفراده بالسؤال حينئذ حمله على النظام ، أو إثارة انتباهه ، أو مساعدته على فهم عناصر الدرس .

٤ – لا تطلب عملا من التلاميذ قبل فراغهم من إنجاز سابقه :

فمن الخطأ أن تقول للتلاميذ : أخرجوا كتب المطالعة ، واقرءوا الموضوع قراءة صامتة ، وضعوا خطوطاً بأقلام الرصاص تحت المفردات اللغوية الصعبة ، واكتبوا عناوين جانبية لفقرات الموضوع ، والأحسن معالجة هذه الأمور واحداً بعد واحد .

٥ – الدرس الجيد هو الذى يبدأ بالتلميذ ، وينتهى بالتلميذ :

وليس معنى هذا أن يقوم الدرس كله على ما ينطق به التلاميذ ، ولكن المراد أن يشترك التلميذ فى الدرس بصورة مستمرة ، وعلى مدى واسع ، وألا يستأثر المدرس بالكلام ، ويقف دور التلميذ فى العملية التعليمية عند التلقى والإصغاء؛ وذلك لأن للعملية التعليمية جانبين ، هما التعليم والتعلم ، فالتعليم يقوم به المدرس حين يعرض على التلاميذ المادة ، ويزودهم بألوان المعرفة، بالطريقة التربوية، التى تحقق الغاية، أما التعلم فهو مهمة التلميذ ، وهو النشاط الجسمى والعقلى الذى يقوم به لكسب الخبرات والمعارف الجديدة ، ودور التلميذ فى التعلم يستوجب أن يشترك فى البحث والدرس واستخلاص النتائج من المقدمات ، والتفكير فى تذليل الصعوبات ، وحل المشكلات ، وإذن فكل ما يمكن استنباطه من الحقائق والمعلومات ، بعد شرح مقدماتها ، وتمهيد السبيل للوصول إليها ، كالقواعد النحوية ، والنتائج الرياضية ، والقوانين الطبيعية ، يجب أن يترك ذلك كله للتلاميذ ، وألا يلقيه المدرس عليهم إلقاء .

ولكى يتم التنسيق بين دور المعلم فى التعليم ، ودور التلميذ فى التعلم ، يجب على المعلم دائماً أن يهيئ الظروف والفرص التى تساعد المتعلم على ظهور شخصيته ، وعلى كسب الخبرات والمعارف ، بدوافع ذاتية ، فالتعليم لا ينجح ، ولا يحقق غايته ، إلا إذا صحبه التعلم ؛ لأن ما ينتجه نشاط المعلم معرض للإهمال والنسيان ، ما لم يصحبه نشاط ذاتى من التلاميذ .

٦ ـ التزام المعاملة الحسنة ، التى يمتزج فيها الحزم بالعطف واللين ، وإحسان الظن بالتلاميذ .

هذه بعض المبادئ العامة ، التى ينبغى أن يترسمها المدرسون . أما الطرائق الخاصة بتدريس مادتهم ، فطبيعى أنها تختلف باختلاف المواد ، بل تختلف باختلاف فروع المادة الواحدة ، وفى جميع الحالات ينبغى أن تكون مادة الطرق الخاصة مادة أصيلة فى برامج الدراسات التربوية ، التى يؤخذ بها الطلاب ، فى مرحلة إعدادهم إعداداً مهنياً للتدريس ، كما ينبغى أن تقترن نظريات هذه الطرق بتدريب الطلاب عليها تدريباً عملياً فى الميدان المدرسى .

وقد اتضح لنا الآن ، بعد عرض المقومات الطبيعية والصناعية فى إعداد المعلمين ، أن التدريس فن ، له أصوله وقواعده ، وليس من الهوان وضعة الشأن، بحيث يتطفل عليه المتطفلون الأدعياء ، ويتعاطاه مرتزقاً كل من سدت فى وجوههم أبواب الارتزاق .

الطريقة فى المجال التربوى

أهميتها :

شغل المربون قديماً وحديثاً بموالاة البحث فى الطرق التربوية ، وحديثهم عن هذه الطرق يستوعب الجزء الأكبر من كتب التربية ، ومن يتتبع تاريخ التفكير التربوى يجده محاولات متصلة فى سبيل الوصول إلى الطريقة الصالحة ، ولعل مرجع هذا النشاط إلى أن الطريقة ركن من أركان التدريس ، فإذا تصورنا أن العملية التعليمية تتطلب مدرساً يلقى الدرس ، وتلميذاً يتلقى الدرس ، ومادة يعالجها المدرس مع التلميذ ، فإن هناك ركناً رابعاً له أهميته ، وهو الطريقة التى يسلكها المدرس فى علاج هذا الدرس .

ونجاح التعليم يرتبط ــ إلى حد كبير ــ بنجاح الطريقة ، وتستطيع الطريقة السديدة أن تعالج كثيراً من فساد المنهج ، وضعف التلميذ ، وصعوبة الكتاب المدرسى ، وغير ذلك من مشكلات التعليم وإذا كان المدرسون يتفاوتون بمادتهم وشخصياتهم فإن التفاوت بينهم من حيث الطريقة أبعد أثراً ، وأجل خطراً .

تعدد الطرق :

الطريقة عملية فنية ، تحتمل اختلاف الآراء ، وتعدد وجهات النظر ؛ فليس عجيباً — إذن — أن تبدو فى أفق التربية طرائق متعددة ، اشتهر كثير منها بأسماء أصحابها ، أو بخواصها وجوهرها ، ومن ذلك : طريقة « هربارت » ، وطريقة المشروع ، وطريقة الوحدات ، والطريقة الكلية . . . وغير ذلك .

وهذا الاختلاف يرجع إلى عوامل كثيرة ، منها ، اختلاف نظرات المربين إلى المناهج الدراسية ؛ إذ أن بعضهم يرى أن المناهج مترابطة ترمى إلى غاية واحدة ؛ ولهذا يوصى بمراعاة الربط بين المواد فى طريقة التدريس ، وبعضهم يرى الانفصال بين المواد ، فيتخذ لذلك طريقة أخرى .

كما يرجع هذا الاختلاف أيضاً إلى اختلاف المربين فى فهم الوظيفة الأساسية للتربية ، فمنهم من يرى أن وظيفة التربية إنما هى الوصول إلى فهم التراث الماضى ، ومنهم من يرى أن هذه الوظيفة إنما هى مواجهة الحياة الحاضرة ، ولا شك أن كل رأى يستوجب طريقة خاصة فى التدريس .

ومن عوامل هذا الاختلاف أيضاً نظريات علم النفس وأثرها فى العقول والأفكار ، وكذلك تجارب المربين ، واختلافهم فى تفسير نتائجها .

مرونة الطريقة :

عرفنا أن المربين قد يختلفون فى تحديد الاتجاه العام لطريقة التدريس ، ولكن لم يقل أحد منهم : إن طريقته قالب ينبغى أن يصب فيه جميع المدرسين ، أو إنها نظام مطرد ، يجب اتباعه فى كل موضوع ، ومع كل تلميذ ، بل يرون جميعاً أن تكون الطريقة مرنة طيعة ، تختلف باختلاف الأحوال ، ومن عوامل هذا الاختلاف :

١ — الغرض من التعليم : فالغرض من تعليم القواعد النحوية للمبتدئ يختلف عن الغرض من تعليمها للكبار المتخصصين ؛ ولهذا تختلف طريقة تعليمها فى الحالين ، والغرض من درس فى العلوم العامة على النعامة يختلف عن الغرض من هذا الدرس فى حصة تعبير ؛ فالأول يتجه إلى المعلومات والملاحظة ، والثانى يستهدف التعبير واللغة ؛ ولهذا تختلف طريقة مدرس العلوم ، عن طريقة مدرس اللغة .

وقد يكون موضوع الدرس حديثاً عن إحدى الشخصيات ، مثل شخصية على بن أبى طالب مثلا ، فيتخذ هذا الموضوع درساً فى التاريخ العام ، أو درساً فى تاريخ الأدب ، أو درساً فى الدين ، ولا شك أن غرض مدرس التاريخ يختلف عن غرض زميليه، بل يختلف غرض كل منهم عن غرض الآخرين؛ ولاختلاف أغراضهم تختلف طرائقهم فى عرض هذه الشخصية ، فمدرس التاريخ يهمه أن يعرض الظروف السياسية والاجتماعية فى حياة على ، ويهمه أن يشير إلى فتنة عثمان، وإلى الخلاف بين على ومعاوية ، وبين معسكر العراق ومعسكر الشام ، وإلى وقعة صفين ، ومسألة التحكيم . . . وغير ذلك ، ولا يهمه مطلقاً أن يتحدث عن بلاغة على ، ولا عن زهده وورعه ؛ ولهذا لا يجد مدرس التاريخ مندوحة عن اتباع طريقة الإلقاء ، مستنبطاً أحياناً من التلاميذ ما يمكن استنباطه من النتائج ، بعد عرض المقدمات .

ومدرس تاريخ الأدب يهمه أولا أن يعرض نماذج من كلام على وخطبه ، وأن يدرسها مع التلاميذ من الناحية البلاغية ، وقد يعرض لبعض النواحى التاريخية ، على أنها وسائل معينة على تحقيق غرضه ، ولا شك أن الطريقة الناجحة تتطلب القراءة والشرح والمناقشة والاستنباط .

ومدرس الدين يستهدف من دراسة على أن يضع أمام التلاميذ صورة للفضائل والمثل العليا ، الجديرة بالاقتداء ؛ ولهذا يجتهد فى إبراز هذه النواحى الروحية ؛ ولكى يحقق هذا الغرض من الدرس يتحرى دائماً حسن العرض ، وجودة التصوير وقوة التأثير ، والاستعانة بقصص من حياة على ، والربط بينها وبين مواقف مشابهة ، أو معارضة ، فى حياتنا الحاضرة .

٢ ــ طبيعة المادة : فمن المواد ما هو نظرى ، ومنها ما هو عملى ، ومن المواد ما يستلزم استخدام الوسائل المعينة ، كالصور والنماذج والأجهزة ، ومنها ما يمكن استغناؤه عنها ؛ ولهذا كله أثر فى اختلاف الطريقة .

٣ ــ طبيعة الموضوع : فمن الموضوعات ما يحتمل اشتراك التلاميذ فى مناقشته ، وكشف غوامضه، بصورة مستمرة ، ومنها ما يستوجب العرض والإلقاء فى أكثر الأحيان .

٤ ــ طبيعة التلاميذ: فلا شك أن بين تلاميذ الفصل فروقاً فردية ، فينبغى أن يكون لها أثر فى اختيار الطريقة الملائمة لكل نوع من التلاميذ .

٥ — مراحل التعليم : فالطريقة التى تناسب صغار التلاميذ لا تناسب كبارهم ؛ ولهذا تعالج فروع اللغة العربية بطرق مختلفة ، تبعاً لاختلاف مراحل التعليم .

٦ — إمكانيات المدرسة : فتوافر الأجهزة والصور والنماذج ونحو ذلك بالمدرسة يشجع على اتباع طرق معينة ، فى علاج المناهج الدراسية .

٧ — المعلم وسعة أفقه : فلا شك أن اختلاف المدرسين فى طرائق التدريس يرجع إلى ما بينهم من فروق فى الاطلاع والانتفاع بالتجارب التربوية ونحوها .

مقومات الطريقة الناجحة :

الطريقة الناجحة هى التى تؤدى إلى الغاية المقصودة ، فى أقل وقت ، وبأيسر جهد يبذله المعلم والمتعلم ، وهى التى تثير اهتمام التلاميذ وميولهم ، وتحفزهم على العمل الإيجابى ، والنشاط الذاتى ، والمشاركة الفعالة فى الدرس .

وهى التى تشجع على التفكير الحر والحكم المستقل ، كما يطلب فى دروس التعبير والتذوق الأدبى .

ومن مقومات الطريقة الناجحة تشجيع التلاميذ على العمل الجمعى التعاونى ، والإقلال جهد الاستطاعة من التلقين والإلقاء ، وبخاصة مع صغار التلاميذ .

والطريقة الناجحة — كذلك — هى الطريقة المرنة المنوعة ، فتسير تارة فى صورة مناقشة ، وتارة فى صورة تعيينات ، وتارة فى صورة مشكلات . . . وهكذا ؛ وذلك لأن استمرار طريقة واحدة ، والتزامها فى جميع الأحوال ، سيحولها مع الزمن إلى طريقة شكلية عقيمة ، وهذا يسبب السآمة والملل للتلاميذ .

وتنوع الطريقة واجب ، لا مندوحة عنه ، فى الفصل الواحد ، وفى المادة الواحدة ، بل فى الموضوع الواحد ؛ وذلك لأن التعلم لا يتم بطريقة واحدة ، فالفرد يتعلم عن طريق الاستماع ، وعن طريق الرؤية ، وعن طريق التحدث أو القراءة أو الصور أو نحو ذلك ؛ ولهذا ينبغى أن تتيح طريقة التدريس الفرص للانتفاع بكل هذه الوسائل وغيرها .

المناهج الدراسية

معنى المنهج :

المنهج هو خطة العمل ، وهو فى الميدان المدرسى يشمل أنواع الخبرات والدراسات التى توصلها المدرسة إلى التلاميذ .

أهمية المناهج :

سئل أحد السياسيين رأيه فى مستقبل أمة ، فقال : ضعوا أمامى مناهجها فى الدراسة ، أنبئكم بمستقبلها ، وهذا يوضح أهمية المناهج الدراسية فى حياة الشعوب .

والمنهج الدراسى نوع من التشريع ، يقصد به تنظيم العملية التعليمية ، وتوجيهها نحو الأغراض القومية المنشودة ، فالتربية العسكرية ، والتربية الزراعية ، والتربية الصناعية ، تستوجب أنواعاً من المناهج تحقق غاياتها ، وهى أشبه بالقوانين التشريعية ، التى تكفل التقدم والحياة الفضلى .

والأعمال التى يزاولها الفرد قد يكون الباعث عليها دافعاً فجائياً ، كطرد الذباب عن الوجه ، أو إغلاق العين اتقاء ذرات التراب ، أو نحو ذلك ، وقد تكون هذه الأعمال من الأهمية والخطر بحيث تحتاج إلى تفكير سابق ، وبحث طويل ، وذلك كالجهاد والسفر والزواج والوظيفة ونحو ذلك ، ومن هذا النوع التعلم ، ومظاهر هذا التفكير السابق وثمرته إنما هو المنهج الدراسى .

أسس المناهج :

١ ــ تحديد الأغراض التى يتجه إليها التعليم ، فالغرض من التعليم فى المدن الساحلية قد يختلف عن البيئة الصحراوية ، وعن المدن الصناعية ، وعن البيئة الزراعية ، وتحديد الغرض من التعليم هو الأساس الأول للمناهج الدراسية ، ولا شك أن المناهج الناجحة هى التى تشتق من حاجات المجتمع ، وتخدم أغراضه فى المرافق الحيوية المختلفة .

٢ ــ اختيار الموضوعات والخبرات التعليمية ، التى تحقق هذه الأغراض .

٣ ــ تقويم نتائج هذه الخبرات ؛ للوقوف على مدى تحقق الأغراض . ولتعديل هذه المناهج فى ضوء التجارب والتطبيق .

وما أشبه وضع منهج دراسى بإنشاء مبنى ليكون مستشفى مثلا ، فنحن قبل بنائه قد حددنا الغرض من هذا البناء ، ثم عهدنا إلى مهندس بوضع التصميم الذى يحقق هذا الغرض ، ثم بعد بنائه نختبر مدى وفائه بالغاية المطلوبة ؛ لنضيف إليه من أنواع التحسين والتعديل ما يجعله أكثر وفاء بالغرض .

تطبيق هذه الأسس على اللغة العربية :

١ — من حيث الأغراض التعليمية : ينبغى عند وضع منهج فى اللغة العربية إدراك وظيفة اللغة فى حياة الفرد وحياة المجموع ، وأنها أداة اتصال وتفاهم .

٢ — من حيث الموضوعات والخبرات التعليمية : تنتقى الموضوعات ، وألوان النشاط اللغوى التى تحقق الغاية من تعلم اللغة فى كل مرحلة تعليمية .

والبحث فى الخبرات التعليمية يحتم علينا أن نفهم أولا مدلول كلمة « التعليم » والتعليم عملية يراد بها إحداث تغيير فى سلوك الكائن الحى ، فالمعلم ، والمدرب ، والمخرج ، والمروض — كل هؤلاء ، همهم أن يحدثوا تغييراً ما ، فيمن وكل إليهم تربيتهم وتعليمهم وتدريبهم ، وقد يكون هذا التغيير المطلوب تغييراً فى الحركة ، أو المشى ، أو الصوت ، أو العقيدة ، أو العاطفة ، أو المعلومات ، أو نحو ذلك ، وهذا السلوك الذى يراد تغييره بالتعليم يشتمل على ثلاث نواح هى :

(ا) ناحية المعرفة والثقافة .

(ب) ناحية العاطفة والوجدان .

(حـ) ناحية العمل .

ومعنى هذا أننا إذا تعهدنا تلميذاً بالتعليم فإننا نحاول :

(ا) تغيير معلوماته ، بأن نزوده بألوان جديدة من المعرفة والثقافة يضيفها إلى ما لديه ، كما فى عرض تجربة كميائية ، أو حقيقة جغرافية ، أو قاعدة نحوية ، أو بأن نصوب معلوماته الخاطئة .

(ب) أو نحاول إثارة عواطفه وإحساسه وانفعاله ، كما فى عرض القصص ، والنصوص الأدبية ، وبعض الحقائق الدينية .

(حـ) أو نحاول زيادة حظه من القدرات والمهارات العملية ، كما فى تدريس الإملاء والخط والرسم والتعبير والأشغال اليدوية ونحو ذلك .

مظاهر هذه النواحي السلوكية فى تعليم اللغة العربية

١ ــ فى تدريس القواعد النحوية ، وفى شرح المفردات اللغوية فى دروس المطالعة والنصوص نعالج الناحية الأولى ، وهى ناحية الإدراك والمعرفة .

٢ ــ وفى الأدب والمطالعة نتجه إلى إيقاظ الميول ، وإثارة الإحساس ، ورياضة الأذواق ، وبعث العاطفة .

٣ ــ ودروس التعبير والإملاء تدخل فى قسم القدرات العملية .

والخلاصة : أن فروع اللغة العربية تتكفل بإحداث التغيير المطلوب فى نواحى السلوك المختلفة ، ومن هنا يجب أن نسير فى تدريس هذه الفروع بالطريقة التى تحقق الغاية منها .

أنواع المناهج :

١ ــ منهج المواد المنفصلة : ويقصد به المعنى الواضح المفهوم من التسمية ، وهو دراسة المواد منفصلة ، والعناية بكل مادة على حدة ، وذلك بتنظيم المعلومات والمهارات المطلوب إمداد التلاميذ بها فى صورة مواد دراسية مستقلة « تاريخ . جغرافية . لغة . رياضة . . . » وقد يكون طابع هذا المنهج المغالاة فى الفصل بين هذه المواد ، وقد يلاحظ فيه شىء من الربط بينها .

ومن خواص هذا المنهج أن كل مادة تعتبر مستقلة استقلالا تامًّا أو نسبيًّا عن غيرها من المواد الدراسية ، وأن لكل مادة منهجاً معيناً ، ووقتاً محدداً ، وكتاباً خاصًّا ، وأن لكل مادة ــ كذلك ــ أهدافاً ووسائل .

ومما يؤخذ على هذا المنهج أنه يغفل ميول التلاميذ ؛ لأنهم قد يدرسون أشياء لا تميل إليها نفوسهم ، ومن عيوبه أيضاً أن فيه تفريقاً وتنافراً بين المعلومات فى أذهان التلاميذ ، فتصبح هذه المعلومات غير وظيفية ، أى عاجزة عن حل المشكلات الحيوية ، كما أن المغالاة فى الأخذ بهذا المنهج قد تدعو إلى إهمال الأحداث الجارية والحياة المعاصرة . وقد يطغى اهتمام المدرس بالمادة على حق التلميذ من المشاركة الإيجابية .

٢ ــ المنهج المحورى : تختلف الآراء حول تحديد معناه ، وسنكتفى بأنه المنهج الذى يقوم على الترابط والتكامل بين المواد الدراسية . بحيث تتخذ إحدى هذه المواد محوراً تدور حوله سائر الخبرات الأخرى ، على أن يتجه السير بهذا المنهج نحو مشكلات الحياة والمجتمع

تطبيق نوعي المنهج على اللغة العربية :

منهج المواد المنفصلة يشبه — إلى حد ما — نظرية الفروع في اللغة العربية ، والمنهج المحوري يشبه نظرية الوحدة في تعليم هذه اللغة ، فمن الممكن اتخاذ القراءة أساساً لجميع الدراسات اللغوية ، في المرحلتين الابتدائية والإعدادية . واتخاذ النصوص الأدبية محوراً للدراسات اللغوية في المدارس الثانوية .

ملحوظة :

اكتفينا بهذين النوعين من أنواع المناهج ، لنبين في ضوئهما صفات المناهج في اللغة العربية .

إعداد الدروس

أهمية الإعداد :

إعداد الدروس قبل إلقائها خطوة أساسية في سبيل نجاح المدرس ، ويخطئ بعض المدرسين حين يستهينون بهذه الخطوة ، ويستصغرون شأنها ، اعتماداً على غزارة مادتهم . وسعة تجاربهم ، وقدم عهدهم بمهنة التدريس ، وقد أثبتت التجارب المتعددة أن هذا الإعداد ضروري لكل المدرسين ، يستوى في ذلك مدرس المرحلة الابتدائية وأستاذ الجامعة ، وأن التفريط في هذا الإعداد ، بإهماله ، أو العجلة فيه ، يعرض المدرس للمواقف السيئة المحرجة ، أمام التلاميذ أو غيرهم من النظار والمفتشين والزائرين ، وربما بالغوا في إساءة الظن به . وقسوة الحكم عليه ؛ وبهذا تنهار منزلته ، ويتزعزع مركزه ، وهيهات أن يسترد ثقتهم ، ويستعيد مكانته بينهم .

وتبدو أهمية الإعداد في الوجوه الآتية :

١ — إعداد الدرس يحمل المدرس على مراجعة مادته ، والتثبت منها ، وتحري وجوه الصواب فيها . واستشارة المراجع فيما يخفى عليه منها .

٢ — ليست أجزاء المادة أو موضوعاتها في مستوى واحد من حيث الملاءمة للتلاميذ ، فبعضها شائق مفيد ، يستميل التلاميذ ، ويثير اهتمامهم ، ويوقظ نشاطهم ، وبعضها ثقيل جاف ، يبعث فيهم السأم والملالة ، وإعداد الدروس يفسح المجال أمام المدرس لاختيار المادة الشائقة ، يلتمسها في مختلف المصادر ، ويستقيها من أعذب الموارد .

٣ ــ قد تكون المادة التى يستحضرها المدرس فى ذهنه ، ليعرضها على التلاميذ ، مادة صحيحة حسنة الاختيار ، ولكنه حين الدرس لا يراعى فى تقديمها الترتيب الطبيعى الملائم ، وقد يضطر إلى محو شىء أثبته على السبورة ؛ ليقدم عليه شيئاً آخر ، وهذا المظهر يسجل فيه المدرس على نفسه نوعاً من القصور والخطأ أمام التلاميذ ، ولكن إعداد الدرس يحميه من هذا الاضطراب ، ويهيئ أمامه الفرصة لحسن ترتيب المادة ، وإجادة تنظيمها وتنسيقها .

٤ ــ مهما تتحد الخطوات الأساسية فى طريقة عرض المادة الدراسية ، فإن لكل موضوع طريقة تناسبه ، وإعداد الدرس قبل إلقائه يحدد معالم هذه الطريقة المناسبة ، ويحفظ وقت المدرس أن يبدد فى سلسلة من التجارب ، التى يعمد إليها حين التدريس ؛ ثم يعدل عنها ؛ لما قام فى طريقها من عقبات وصعوبات .

٥ ــ يحتاج بعض الدروس إلى وسائل معينة على التدريس ؛ زيادة فى الإيضاح ، وإثارة لتشويق التلاميذ ، وحملا لهم على المشاركة الإيجابية فى الدرس ، ومن هذه الوسائل المعينة الأجهزة والنماذج والمصورات ونحو ذلك ، وإعداد الدرس يكشف للمدرس عما يحتاج إليه من هذه الوسائل المعينة ؛ فيعمل على استحضاره ، واستصحابه إلى حجرة الدراسة .

وكثيراً ما يكشف المدرس فى أثناء الدرس أنه محتاج إلى جهاز أو مصور ، فيطلب من خادم المدرسة أن يستحضره له ، وبعد وقت طويل يعود الخادم خالى اليدين ، معتذراً بشتى المعاذير ، أو يعود بالمطلوب ولكن بعد فوات الأوان ، وانتهاء الحصة .

٦ ــ الدروس الناجحة هى التى تؤدى فى صورة ترتبط فيها بغيرها . فتبدو كأنها وحدة أساسية فى قطاع عام من الخبرة والمعرفة ، وذلك كربط موضوع الدرس بغيره من موضوعات المادة ، أو ربطه بما يتصل به من المواد الأخرى ، أو ربطه بالمواقف الحيوية التى تستدعيه ، ومهما تكن كفاية المدرس ، وسعة تجاربه ، وسرعة خاطره ، فإنه لا يستطيع أن يعتمد دائماً على بديهيته وارتجاله ، فى رعاية هذا الربط ، حين تدعو الحاجة إليه فى أثناء الحصة ، ولكن إعداد الدرس قبل إلقائه ، يقفه على وجوه هذا الربط ؛ فيقوم به فى إحكام ودقة .

طريقة الإعداد :

يتطلب إعداد الدرس أن يختار المدرس مادته ملائمة للتلاميذ ، مسايرة للمنهج ، مناسبة للزمن ، ويرتبها ترتيباً طبيعيًّا ، ويبين الطريقة المثلى لتدريسها ، وهى تشمل أسلوب العرض والمناقشة والربط والتطبيق ، واستخدام الوسائل المعينة ، ونحو ذلك من الخطوات

التربوية ، التي ترسمها أساليب التدريس ، ويسجل ذلك في كراسة الإعداد .

وقد لوحظ أن طلبة الكليات والتخصص والمعاهد التربوية ، يهولهم أمر هذا الإعداد ، ويضيقون به ، وينفقون فيه وقتاً طويلا ، ويبذلون جهداً كبيراً ، ولا يصيبون — مع ذلك — حظاً كبيراً من النجاح والتوفيق .

وهم — في حالات كثيرة — يسيرون في إعدادهم على آراء متناقلة ، وأنماط متوارثة ، دون روية أو تبصرة ؛ فيقعون في أخطاء جسيمة ، فمن هذه الأخطاء : توحيد خطوات الدرس في جميع فروع اللغة العربية ، والتربية الدينية ، فهي في دروس القواعد تمهيد وعرض وربط واستنباط وتطبيق ، وهي — كذلك — خمس خطوات في درس الإملاء ، ودرس القراءة ، ودرس الإنشاء . . . وغير ذلك ، ولا يفطنون إلى أن خطوات الدرس تختلف نوعاً وعدداً باختلاف الفروع ، واختلاف الموضوعات ، ومن هذه الأخطاء أيضاً الفصل بين المادة والطريقة ، وهذا الفصل يتعذر في كثير من الأحيان ، ويؤدى إلى الخلط والاضطراب والتكرار ، كما أن التقيد بهذه القوالب الجامدة ، والأنماط المتوارثة في الإعداد ، يعوق المدرس عن محاولة التجديد والابتكار ، ويؤدى — في كثير من الأحيان — إلى القصور في شرح بعض الخطوات ؛ فيعجز هذا الإعداد عن رسم صورة كاملة للدرس .

ونحن نضع أمام هؤلاء الطلاب بعض المبادئ التي يجب مراعاتها في الإعداد :

١ — يخصص الجزء العلوى من الصفحة لكتابة البيانات اللازمة ، وتشمل التاريخين ، والحصة ، والفرقة والفصل ، والمادة ، والموضوع ، والغرض من الدرس ، والوسائل المعينة .

٢ — تقسم الصفحة — بعد ذلك — نهرين : يبين في الأول خطوات الدرس مرتبة موجزة في صورة عناوين ، ويبين في النهر الثاني مادة الدرس ، وطريقة تدريسها ، وتشمل المادة نماذج من الأسئلة التي توجه إلى التلاميذ في مراحل الدرس المختلفة ، كما تشمل النص الكامل للتمرينات ، أو إشارة إلى موضعها من الكتاب ، وصيغة الموضوعات الإنشائية ، والنص الكامل للقطعة الإملائية وأمثلة القواعد ، والنص الأدبي أو إشارة تحدد موضعه ومقداره في الكتاب ، والنص الديني كذلك ، وخلاصة وافية للقصة في درس التعبير أو درس التهذيب ، أو درس السير ، ونحو ذلك مما يحدد معالم الدرس تحديداً كافياً ، ويكفي في تحديد مادة المطالعة الإشارة إلى صفحة الموضوع في الكتاب ، وتشمل الطريقة بيان الخطوات والأعمال التي يقوم بها المدرس في علاج المادة مع التلاميذ من قراءة وأسئلة ومناقشة ، وكتابة على السبورة ، واستخدام الوسائل المعينة ونحو ذلك .

وفيما يلى نموذج لصورة الإعداد :

التاريخ	الهجرى	المادة :
	الميلادى	الموضوع :
الحصة :		الغرض من الدرس :
الفرقة والفصل :		الوسائل المعينة :

خطوات الدرس	المادة والطريقة
١ —	
٢ —	
٣ —	
٤ —	

ولا مانع من أن يختم هذا الإعداد برسم صورة لسبورة الفصل كما تبدو أمام التلاميذ فى نهاية الدرس .

مراحل الإعداد :

يسير الإعداد فى مرحلتين ، هما : إعداد الدرس ، وإعداد النفس ، أما إعداد الدرس فهو اختيار مادته ، ورسم طريقته ، وبيان الوسائل المعينة على تدريسه ، وتسجيل ذلك فى كراسة الإعداد على النحو الذى وضحناه .

وأما إعداد النفس فيأتى بعد إعداد الدرس ، أو يصاحبه ، والمراد به أن يهيئ المدرس نفسه لإلقاء هذا الدرس ، متمثلا فى ذهنه مادته وطريقة عرضها مرتبة ، والأسئلة التى سيوجهها إلى التلاميذ ، والأوقات التى سيعرض فيها الوسائل المعينة ، والحلول التى يواجه بها ما يتوقعه من مشكلات . . . إلى غير ذلك مما يتصل بموضوع الدرس ، وبديهى أن إعداد النفس لا يحتاج إلى وقت وجهد ، كما يحتاج إعداد الدرس ، ولكنه أمر ضرورى لنجاح المدرس ، ويخفق المدرس إذا اكتفى بنقل صورة الإعداد من كراسة سابقة ، ولم يهيئ نفسه للدرس .

الباب الثاني

تعليم اللغات

أولا : وظيفة اللغة :

(ا) تمهيد :

يعيش الإنسان عيشة جماعية ، مع مجموعة من الجنس البشرى ، تربطه بهم عوامل متعددة من النسب والجوار ، واتحاد الغايات والآمال والآلام والعواطف ، وغير هذا من الروابط الاجتماعية ؛ وهو لذلك فى أشد الحاجة إلى أن يتفاهم مع هذه المجموعة ؛ لتستقيم حياته ، وتنتظم أموره ؛ ولا نستطيع أن نتصور مجموعة من الناس ، يمكنها الاستغناء عن وسيلة للتفاهم بينها ، ولا شك أن المجموعات البشرية قد جهدت — منذ العصور التاريخية الأولى — فى سبيل الوصول إلى هذا التفاهم المنشود ، ولعلها تدرجت فى هذه السبيل ، فاتخذت من الإشارات والحركات والأصوات والرموز وسائل تعين على تحقيق هذا التفاهم بينها ، ثم انتهت هذه الجهود المتصلة ، باستخدام اللغة وسيلة لهذا التفاهم .

ولا يعنينا الآن أن نستقصى كل ما قاله الباحثون فى فقه اللغة ، أو علوم الاجتماع ، عن نشأة اللغات ، وهل بدأها الإنسان بأصواته الطبيعية ، التى تعبر عن انفعالاته فى المواقف المختلفة ، كأصوات الفرح والابتهاج ، وأصوات الحزن والرعب أو ما إليها ، وبمحاكاته أصوات الحيوان فى نباحه وزئيره ، وموائه وثغائه ، وأصوات الطبيعة فى خرير الماء ، وحفيف الشجر ، وتناوح الرياح ، وأصوات القطع والكسر ، وجعجعة الرحى ، ونحو ذلك ؛ ليعبر بهذه المحاكاة عن الشىء الذى يصدر عنه الصوت ، أو عما يلازمه من معان وأحوال . كما نلاحظ فى الطفل الصغير ، حين يعبر عن الكلب بقوله « الهوْ » وكأنه يريد أن يقول : الحيوان الذى يقول : « هوْ » أو حين يعبر عن الدجاجة بقوله : « الكاكة » .

كما لا يعنينا أن نجيب عن الأسئلة التى أثارها هؤلاء الباحثون . كقولهم : أكانت اللغة فطرية . أم كانت عن طريق المواضعة والاصطلاح ؟ أين نشأت اللغات ؟ متى

نشأت ؟ ما أول لغة ؟ . . . إلى غير ذلك من الأسئلة .

لا يعنينا فى بحثنا أن نتجه هذا الاتجاه ، الذى يضطرنا إلى كثير من الفروض والاحتمالات ، ولكن الذى يعنينا أن نذكر أن اللغة كانت أهم ما وصل إليه الإنسان من وسائل التفاهم ، لما تمتاز به من اليسر والوضوح ، ودقة الدلالة ، ولأن كثيراً من العواطف والمعانى الوجدانية لا يمكن التعبير عنها إلا باللغة ، ولغير ذلك من المزايا .

وأن نذكر — كذلك — أن هذه اللغة التى وصل إليها الإنسان ، لم تستكمل مقوماتها من حيث تنويع الأصوات ، وإحكام الألفاظ ، ودقة الدلالة على المعانى المختلفة ، إلا فى عدة مراحل متعاقبة ، وإذا اتخذنا ظواهر النمو اللغوى فى النوع الإنسانى ، من عهد الطفولة ، إلى اكتمال الرجولة مثالا نقيس إليه المراحل التى سارت فيها نشأة اللغات ، فإننا نستطيع أن نتصور أن اللغة قد انتقلت من الأصوات إلى المقاطع إلى الألفاظ ، ثم خضعت هذه الألفاظ لنوع من الوضع والاصطلاح ، ولما تجاوزت اللغة مرحلة النشأة والطفولة دخلت فى طور تقدمى جديد ، هو طور القوانين والضوابط اللغوية ، التى تحميها من الفساد ، ثم تهيأت لها بعد ذلك ألوان من التجميل والزينة والتأنق .

(ب) وظيفة اللغة فى حياة الفرد :

اللغة وسيلة لاتصال الفرد بغيره ، وعن طريق هذا الاتصال يدرك حاجاته ، ويحصل مآربه ، كما أنها وسيلته فى التعبير عن آلامه وآماله وعواطفه ، وهذه الترجمة عما يخالج النفس من الميول والانفعالات والخواطر ، تعد من أظهر الفوارق بين الإنسان وغيره من الأحياء ، واللغة تهيئ للفرد فرصاً كثيرة متجددة للانتفاع بأوقات الفراغ ، عن طريق القراءة ، وزيادة الفهم للمجتمع الذى يزيد إنتاجه الفكرى يوماً بعد يوم ، واللغة أداة الفرد حين يحاول إقناع غيره فى مجالات المناقشة والمناظرة وتبادل الرأى فى أمر حيوى .

وهى أداته — كذلك — حين يريد التأثير فى جماعة ؛ ليسلكوا سبيله ، وينهجوا نهجه فيما يدعوهم إليه .

واللغة — كذلك — أداة التفكير . والصلة بين اللغة والفكر صلة وثيقة محكمة ؛ لأن الفكرة منذ إشراقها فى الذهن تظل عامة شائعة ، يعوزها الضبط والتحديد ، حتى تجد الوسيلة التى تعبر عنها ، من لغة ، أو رسم ، أو نموذج ، ودور اللغة فى هذا التعبير له

المقام الأول ؛ ولذا يقال : التفكير كلام نفسى ، والكلام تفكير جهرى ، ويقول الشاعر فى هذا المعنى :

إن الكلام لفى الفؤاد وإنما جعل اللسان على الفؤاد دليلا

ومن أهم ما يفيده الفرد من اللغة تغذية الجانب العاطفى عن طريق التذوق الجمالى للآثار الأدبية ، ووظيفتنا فى المدرسة لا تقف عند تمكين التلميذ من التعبير السليم ، بل يجب أن نأخذه بسلامة الذوق وجمال التعبير ؛ واللغة وسيلة الفرد للاستفادة من تجارب الجنس البشرى وثمار القرائح والعقول ، عن طريق القراءة والاستماع .

كما أن اللغة للإنسان أشبه بجهاز عصبى آخر ، مع الجهاز العصبى الذى منحه ؛ إذ نستطيع باللغة أن ننبه إنساناً إلى خطر لا يراه فيتجنبه ، كما يستطيع الفرد عن طريق القراءة أن يرى صوراً ومناظر لا تتهيأ له رؤيتها ، وباللغة يستمتع الإنسان بوسائل التسلية والترفيه ، فيبتهج ويضحك كأنه يرى ما يبهج ويضحك .

(ح) وظيفة اللغة فى حياة المجتمع :

لكى نفهم الدور الذى تنهض به اللغة فى حياة المجتمع ، ووظيفتها فى تنظيم هذه الحياة ، نتصور أن مجتمعاً ما قد تعطلت فيه اللغة يوماً أو بعض يوم ، فلا كلام ولا كتابة ولا قراءة ، وننظر بعد هذا ما أصاب ذلك المجتمع من توقف وشلل وركود ، فندرك مدى توقف حياة المجتمع على اللغة ، ومدى حاجته إليها فى قضاء مآربه الأولية ، أو تنظيم شئونه الإدارية والسياسية والتعليمية ونحوها .

فاللغة وسيلة اجتماعية ، وأداة للتفاهم بين الأفراد والجماعات ، فهى سلاح الفرد فى مواجهة كثير من المواقف الحيوية ، التى تتطلب الكلام أو الاستماع ، أو الكتابة ، أو القراءة ، وهذه الفنون الأربعة أدوات هامة فى إتمام عملية التفاهم من جميع نواحيها ، ولا شك أن هذه الوظيفة من أهم الوظائف الاجتماعية للغة .

ومن الوظائف الاجتماعية للغة اتخاذها أداة للدعاية ، فالخطب والمقالات والنشرات والإذاعة والمؤلفات ، كلها وسائل لغوية لهذه الدعاية ، التى أصبح لها شأن خطير فى الحياة الإنسانية ، وقد أثبتت الحروب الحديثة أن الدعاية سلاح تعتمد عليه الدولة المحاربة ، وأنه قد يفوق أنواع الأسلحة الأخرى ، فى تحطيم قوى الأعداء ، وإحراز النصر .

واللغة — كذلك — من أهم وسائل الارتباط الروحى بين أفراد مجتمع معين ، وقد تختلف مجموعات من الدول فى البيئة ، أو الجنس ، أو الدين، أو فى غير ذلك من الفوارق الاجتماعية والاقتصادية ، ولكنها تظل متحدة متماسكة إذا كانت لغتها واحدة ، وأظهر مثال لذلك الأمة العربية ، وكذلك الإنجليز والأمريكيون ؛ وبهذا نفسر حرص الدول الاستعمارية على نشر لغاتها فى الأمم التى تستعمرها ؛ لأنها تكتسب بهذا الغزو اللغوى قلوباً وميولا ، ربما لا تحصل عليها بطريق العنف ، واستعمال القوى المادية .

واللغة — أيضاً — عامل هام فى حفظ التراث الثقافى والحضارى ، ونقله من جيل إلى جيل ، والمشاركة فى تنمية هذا التراث للأجيال المستقبلة .

وقد بدأ المفكرون ينظرون إلى اللغة على أنها من أهم العوامل التى يمكن استخدامها فى تحقيق فكرة التقارب والتفاهم العالمى ؛ وذلك بتبادل الآداب المختلفة ، والدراسات الاجتماعية كالتاريخ والاجتماع والتربية الوطنية ، وغير ذلك مما يوضح آمال الشعوب ، وطبائعها ، وعواطفها ، ومزاياها ، وكل هذا يساعد على تقريب وجهات النظر بين الشعوب المختلفة .

ثانياً : نظرة التربية إلى تعليم اللغة :

(ا) التربية القديمة :

ظلت التربية فى العصور القديمة تنظر إلى اللغة على أنها مادة دراسية، تعلم لذاتها ، وقد غالت تلك التربية القديمة التقليدية فى هذه النظرة، وأهملت كثيراً من النواحى الوظيفية للغة .

وقد ترتب على هذه النظرة القديمة كثير من الأخطاء، يرجع بعضها إلى المناهج الدراسية ، وبعضها إلى طرائق التدريس ، وبعضها إلى تحديد الغاية من درس اللغة .

فمن تلك الأخطاء فى المناهج أنه كان يراعى فى وضعها ما يسمى بزيادة الثروة اللغوية ، والمبالغة فى الاهتمام بالمصطلحات الجافة ؛ فنشأ عن ذلك مناهج تحتوى على مجموعة من متن اللغة ، يحفظها التلاميذ ، وهى ألفاظ غريبة لن يستعملوها فى إنشائهم ، وربما لا تعرض لهم فى قراءتهم .

كما قصدت هذه المناهج إلى تكليف التلاميذ أن يستظهروا أساليب لغوية مختلفة،

لاتتفق مع لغة الحياة ؛ وقد أدى ذلك إلى إملال التلاميذ ، والإثقال عليهم ، وتنفيرهم من درس اللغة .

وانعكس أثر ذلك أيضاً على طرق التدريس ، فكان موقف التلميذ دائماً موقفاً سلبياً ، وكان المدرس دائماً فى موقف الإلقاء والتلقين .

وأصبحت الغاية من درس اللغة الإلمام بمفردات كثيرة ، وحفظ المصطلحات المختلفة ، وصار ذلك هو مقياس التفاضل بين الدارسين .

(ب) التربية الحديثة :

تنظر التربية الحديثة إلى اللغة ، على أنها وسيلة تفيد الفرد فى فهم النواحى الثقافية ، وعلى أنها أداة اجتماعية ، تمكن الفرد من الاتصال بغيره ، والتفاهم معه ، وأساس هذه النظرة أمران :

أنها وسيلة اجتماعية للتفاهم بين الأفراد ، وأنها يجب أن تدرس على أساس أهميتها الوظيفية فى الحياة ؛ وذلك ليدرك المتعلم أنه يتعلم شيئاً يحتاج إليه فى حياته .

التطبيق العملى لهذه النظرة :

(ا) بالنسبة للمعلم :

إذا أدرك المعلم أنه يزود التلميذ بوسيلة اجتماعية ، يستعملها فى حياته فإنه سيغير حتماً طريقته التقليدية ؛ حتى يحقق هذه الغاية ، فيهتم بتدريب التلاميذ على الاستعمال اللغوى الصحيح ، لا بتحفيظهم القواعد والتعاريف والتقاسيم ، كما يهتم بحسن اختيار الأمثلة مما يتصل بحياة التلميذ ، وبتدريب التلاميذ على التعبير الشفوى والكتابى ، كما يجعل من درس الأدب متعة وإثارة وتغذية للعواطف ، وتذوقاً لنواحى الجمال .

(ب) بالنسبة للمناهج :

الاتجاه بالمناهج إلى الناحية العملية ؛ وذلك بتدريب التلاميذ على فنون اللغة الأربعة : التحدث ، والاستماع ، والكتابة ، والقراءة ، واستبعاد الموضوعات الجافة الثقيلة ، التى لا تتصل اتصالا مباشراً بالوظائف الأساسية للغة .

(حـ) بالنسبة للأوضاع التربوية :

ليست اللغة مادة دراسية فحسب؛ ولذلك يجب ألا يقتصر تعليمها على فترات معينة محدودة فى الجدول الدراسى ، بل يجب تدريب التلاميذ على الاستعمال اللغوى الصحيح ، فى كل فرصة ممكنة ، ولا ينبغى — كذلك — أن يلقى العبء كله على عاتق معلم اللغة ، بل يجب أن يعد كل مدرس مسئولا عن النهوض بلغة التلاميذ . ويجب — كذلك — أن يعاد النظر فى مناهج الكليات التربوية ، والمعاهد التى تعد المدرسين ، على اختلاف اختصاصهم ، بحيث يكون كل مدرس متمكنًا من لغته ؛ ليستطيع أن يتعهد هذه الناحية فى تلاميذه ، داخل حدود مادته ؛ ولهذا كان من واجب الوزارة أن تجعل اللغة العربية فى طليعة المواد التى تدرس بهذه الكليات وتلك المعاهد .

ثالثاً : عناصر الاتصال اللغوى :

بينا أن اللغة أداة الاتصال بين مجموعة من الجنس البشرى ، ووسيلة التفاهم بينهم ، وتبدو هذه الأهمية واضحة حين نعيش فترة من الزمن فى مجتمع لا نعرف لغته ، إننا نشعر — ولا شك — بأننا فى عزلة تامة عن هذا المجتمع .

وهذا الاتصال اللغوى الناجح ينتهى إلى نوع من التفاهم ، والتفاهم هو تفاعل الفهم بين طرفين ، لك أن تسميهما مفهماً وفاهماً ، أو ملقيًا ومتلقيًا ، أو مصدراً ومستقبلا ، أو معطيًا وآخذاً ، أو متكلمًا وسامعًا ، وفى جميع هذه المعانى نجد فى التفاهم إفهامًا وفهمًا ، وللإفهام أداة طبيعية ، هى اللسان ، وللفهم أداة طبيعية هى الأذن ، من حيث إنها طريق موصل .

ولكن التفاهم الذى يتم عن طريق اللسان والسمع تفاهم محدود؛ لأنه مقيد بزمن معين ، ومكان محصور ، فالإنسان لا يستطيع أن يتفاهم مع غيره بهاتين الأداتين الطبيعيتين إلا إذا احتواهما مكان محدد ، وجرى الكلام والسمع فى وقت واحد ، ولا شك أن الإنسان لم يقنع بهذا التفاهم المحدود المقيد ؛ لأن حاجته إلى أن يتفاهم مع غيره ، ممن تفصله عنهم المسافات الزمانية والمكانية حاجة مستمرة ؛ ولهذا أعمل عقله فى ابتكار وسيلة يتغلب بها على هذه القيود الزمانية ، فاخترع طريقة صناعية للإفهام ، وهى الكتابة ، وطريقة صناعية للفهم ، وهى القراءة ؛ وبهذا أمكنه أن يفهم عن الماضين ، بقراءة آثارهم المكتوبة ،

وأن يترك أفكاره ؛ ليفهمها عنه من سيأتون بعده ، وكذلك استطاع أن يتفاهم مع النائين عنه ، عن طريق الكتابة والقراءة ؛ وبهذا أصبح للغة أربعة ميادين : هى الكلام ، والاستماع ، والكتابة ، والقراءة ، وصارت مهمة مدرس اللغة أن يتعهد الناشئين فى هذه الميادين الأربعة فيقدرهم على الكلام للتعبير عما فى نفوسهم ؛ لإفهام غيرهم ما يريدون ، وعلى الاستماع لفهم ما يلقى عليهم ، وعلى التعبير الكتابى للإفهام ، وعلى القراءة للفهم .

رابعاً : اللغة العربية :

اللغة العربية هى لغة العروبة والإسلام، وأعظم مقومات القومية العربية ، وهى لغة حية قوية، عاشت دهرها فى تطور ونماء ، واتسع صدرها لكثير من الألفاظ الفارسية ، والهندية، واليونانية وغيرها، وفى القرون الوسطى كانت المؤلفات العربية فى الفلسفة والطب ، والعلوم الرياضية وغيرها مراجع للأوربيين ، كما كانت اللغة العربية أداة التفكير ونشر الثقافة فى بلاد الأندلس ، التى أشرقت منها الحضارة على أوربة، فبددت ظلماتها ، وقشعت عنها سحب الجهالة ، ودفعتها إلى التطور والنهوض .

وفى العصور الحديثة تهيأت للغة عوامل جديدة للتطور والتقدم؛ فقد ارتقت الصحافة ، وانتشر التعليم ، وأنشئ مجمع اللغة العربية ، وهى الآن اللغة الرسمية فى جميع الأقطار العربية الشقيقة ، ولغة التفاهم بين جميع الشعوب العربية ، كما أنها لغة التعليم فى جميع المدارس والمعاهد وأكثر الكليات الجامعية ، وهى — كذلك — لغة الصحافة ، والإذاعة والقضاء ، والتأليف ، فى البلاد العربية .

وقد اتجهت النية إلى جعلها إحدى اللغات الرسمية ، فى المحافل والمؤتمرات والاجتماعيات الدولية .

وإذن فمن حق اللغة علينا أن نخلص لها ، وأن نبذل الجهود لرفع شأنها ، وسيادتها فى المجتمع العربى ، ومن حقها فى الميدان التعليمى أن نوليها أكبر قسط من العناية ، وألا نضن عليها بالجهد والوقت .

ولعل من مظاهر الاحتفاء بها ، والولاء لها ، فى ميدان التعليم ، أن نتعرف إلى ما يكتنف تعليمها من صعاب ؛ حتى نتجه إلى تذليل هذه الصعاب ، وإلى تمهيد السبيل لتعليمها تعليماً مثمراً ميسراً ، والواقع أن فى لغتنا بعض الصعوبات ، لا سبيل إلى تجاهلها . وغض النظر عنها ، من هذه الصعوبات ما هو جوهرى أصيل ، ومنها ما هو طارئ دخيل .

فمن الصعوبات الجوهرية الأصيلة التي نلحظ آثارها فى تعليم الأطفال تعدد صور الحروف العربية ، باختلاف مواقعها من الكلمة . ومنها أيضاً إضافة الحركات والسكون إلى صورة الحرف ؛ لضبط النطق وصحة الأداء . ولا يخفى ما فى ذلك من مضاعفة الصعوبات على الأطفال .

أما الصعوبات الطارئة الدخيلة فتتمثل فى مزاحمة اللغة العامية ، وقوة نفوذها ، وبسط سلطانها فى البيت والشارع ، والملعب والسوق ، بل فى المدرسة أيضاً .

ومن هذه الصعوبات التي شقيت بها اللغة العربية ، وأثرت فى تعليمها ، الوضع الاجتماعى لها فى فترة من الزمن طويلة ثقيلة . وذلك أن اللغة العربية تعرضت لألوان المحن ، وضروب الكيد ، أيام الاحتلال ، وفى عهود السيطرة الأجنبية على البلاد العربية ، وعملت السياسة الاستعمارية — فى جد ودأب — على زحزحة اللغة القومية عن مكانتها الطبيعية ، وعلى تخلف القوامين عليها عن نظرائهم ممن يحملون أعباء التربية والتعليم . كما عملت هذه السياسة على تقديم الثقافة الأجنبية ، وإيثار أربابها ، وخلق جو اجتماعى عاشت فيه أجهزة التعليم مدة من الزمن ، فقدت فيه معالم الكرامة القومية ، والعزة العربية .

ونحن — مدرسى اللغة العربية — ماذا يجب علينا حيال هذه الصعوبات ؟

لا يجمل بنا أن نبالغ فى خطر ما أسميناه صعوبات جوهرية أصيلة ؛ فإن التجارب التربوية ، والطرائق الحديثة ، التي تتجدد على مدى الأيام كفيلة بتذليل الصعوبات ، وتيسير اللغة للأطفال ، وقد أحرزنا فى ذلك نصراً محموداً .

أما مزاحمة اللغة العامية ، فهى مشكلة اجتماعية عامة . وعلينا أن نروض أنفسنا على الصبر وطول الاحتمال ، ولا يغيب عن أذهاننا أن محو الأمية ، وانتشار التعليم ، وجهود الإذاعة والصحافة ، والتزام اللغة الفصيحة فى مجالات التدريس ، وترديد الأناشيد — كل ذلك من العوامل التي تنهض باللغة العامية ، وترفع مستواها ، وتمهد السبيل للأساليب الصحيحة ، والتعبيرات السليمة .

أما الوضع الاجتماعى للغة فيقتضينا الحق والإنصاف أن ننوه بأن اللغة العربية ، قد ظفرت فى هذا العهد الجديد بحقها من الاحتفاء والتقدير والتكريم ، وتبوأت مكان الصدارة

فى الميدان التعليمى ، وصار النجاح فيها شرطاً أساسياً لنجاح التلاميذ ، كما عرف لها قدرها وخطرها فى إحياء القومية العربية ، والدعاية لها ، والذياد عنها .

خامساً : فروع اللغة العربية :

تندرج تحت هذا العنوان نظريتان : هما نظرية الوحدة ، ونظرية الفروع .

نظرية الوحدة :

المراد بها فى تعليم اللغة أن ننظر إلى اللغة ، على أنها وحدة مترابطة متماسكة ، وليست فروعاً مفرقة مختلفة ، ولتطبيق هذه النظرية فى تعليم اللغة يتخذ الموضوع أو النص محوراً تدور حوله جميع الدراسات اللغوية ، فيكون هو موضوع القراءة ، والتعبير ، والتذوق ، والحفظ والإملاء ، والتدريب اللغوى . . . وهكذا ، وقد كانت هذه الطريقة هى السائدة فى العهود الأولى تدريساً وتأليفاً ، وكتاب الكامل للمبرد يعدّ مثالا للتأليف على هذه الطريقة ؛ ففيه يعرض النص ، ويعالج من الناحية اللغوية والنحوية والصرفية وغيرها .

وطبيعى أن نظرية الوحدة لا تعترف بتخصيص حصص معينة لأى نوع من أنواع الدراسات اللغوية .

أسس هذه النظرية :

تعتمد نظرية الوحدة فى تعليم اللغة على أسس نفسية ، وأسس تربوية ، وأسس لغوية .

فن الأسس النفسية :

١ — أن فيها تجديداً لنشاط التلاميذ ، وبعثاً لشوقهم ، ودفعاً للسأم والملل عنهم ؛ وذلك لتنوع العمل وتلوينه .

٢ — وفيها نوع من تكرار الرجوع إلى الموضوع الواحد ؛ لعلاجه من مختلف النواحى ، وفى التكرار تثبيت وزيادة فهم .

٣ — ونظرية الوحدة تقضى بفهم الموقف الذى يمثله الموضوع فهما كلياً أولا ، ثم الانتقال بعد ذلك إلى فهم الأجزاء ، وهذا يساير طبيعة الذهن فى إدراك الأشياء والمعلومات .

ومن الأسس التربوية :

١ ــ أن فيها ربطاً وثيقاً بين ألوان الدراسات اللغوية .

٢ ــ وفيها ــ كذلك ــ ضمان للنمو اللغوى عند التلاميذ نمواً متعادلا ، لا يطغى فيه لون على آخر ؛ لأن هذه الألوان جميعها تعالج فى ظروف واحدة ، لا تتفاوت فيها حماسة المدرس أو إخلاصه أو غير ذلك من العوامل .

ومن الأسس اللغوية :

أنها مسايرة للاستعمال اللغوى ؛ لأننا حين نستعمل اللغة فى التعبير الشفوى أو الكتابى إنما نصدر فى كلامنا أو كتابتنا عن ثقافتنا اللغوية وحدة مترابطة ، بمعنى أننا لا نستشير القاموس أولا ؛ ليمدنا بالمفردات التى نحتاج إليها ، ثم نستشير القواعد ؛ لنفهم كيف نؤلف الجمل ، ونضبط الكلمات ، بل يتم تعبيرنا بصورة سريعة فيها تكامل وارتباط .

نظرية الفروع :

المراد بها فى تعليم اللغة أننا نقسم اللغة فروعاً ، لكل فرع منهجه وكتبه وحصصه، مثل المطالعة ، والمحفوظات ، والتعبير ، والقواعد ، والإملاء ، والأدب ، والبلاغة .
ولتطبيق هذه النظرية يعالج كل فرع من هذه الفروع على أساس منهجه المرسوم فى حصصه المقررة فى الجدول الدراسى .

مظاهرها فى التعليم :

تسير دراسة اللغة فى المدارس على نظرية الفروع إلى حد كبير :

١ ــ فحصص اللغة موزعة على هذه الفروع .

٢ ــ ولكل فرع منهج خاص به .

٣ ــ ولكل فرع ــ كذلك ــ كتاب خاص .

٤ ــ وفى الامتحانات توزع الدرجات على هذه الفروع .

٥ ــ وكذلك الأمر فى التفتيش ، فإن المفتش يختبر التلاميذ فيما يريد من هذه الفروع كل فرع على حدة .

فوائدها :

١ — اتباع نظرية الفروع يتيح للمدرس أن يؤثر لوناً معيناً من ألوان الدراسات اللغوية بمزيد من العناية فى وقت خاص .

٢ — كما يستطيع المدرس أن يستوعب المسائل التى ينبغى دراستها ؛ لأن نظرية الوحدة قد تتخلف عنها ثغرات فى مسائل المنهج ، لا تظفر بنصيبها من العناية والدرس .

عيوبها :

١ — فيها تمزيق للغة يفسد جوهرها ويخرجها عن طبيعتها . فهذا التمزيق يعد تفتيتاً للخبرة اللغوية التى يكسبها التلاميذ ، ولعل هذا من أسباب عجزهم عن استعمال اللغة فى المواقف الحيوية استعمالا سليماً من جميع الوجوه ، فهم لا يتحرون الضبط الصحيح والنطق السليم إلا فى حصة القواعد ، ولا يتأنقون فى اختيار العبارات إلا فى حصة الأدب ، ولا يهتمون برسم الكلمات رسماً صحيحاً إلا فى حصة الإملاء ؛ ولا يرسمونها رسماً جميلا إلا فى حصة الخط .

٢ — عدم التعادل فى النمو اللغوى ؛ فقد تشتد حماسة المدرس ويزيد إخلاصه فى حصة القواعد مثلا ، فينعكس ذلك على التلاميذ ، ثم تفتر هذه الحماسة ، ويخبو ذلك الإخلاص فى حصة القراءة ، فلا ينتفع التلاميذ ، وبهذا الاضطراب لا يتكافأ النمو اللغوى عند التلاميذ .

٣ — فى هذه الطريقة تقل فرص التدريب على التعبير ، ويضيق مجاله ، مع أن التعبير هو ثمرة الدراسات اللغوية جميعها .

التوفيق بين النظريتين :

ليس التوفيق بين هاتين النظريتين عسيراً . بل يمكن الانتفاع بمحاسنهما وذلك على الأسس الآتية :

١ — ألا نعتبر أىّ فرع من فروع اللغة العربية قسماً قائماً بذاته ، منفصلا عن غيره ، بل نعتبر الفروع جميعها أجزاء شديدة الاتصال لكل واحد هو « اللغة » .

٢ — أن ينظر المدرس إلى هذا التقسيم على أنه تقسيم صناعى ، يراد به تيسير العملية التعليمية ، وزيادة العناية بلون معين فى وقت معين .

٣ — اتباع نظرية الوحدة فى الصفوف الصغيرة ، واتباع نظرية الفروع فى الصفوف المتقدمة على شرط أن يعالج المدرس أكثر ما يمكن من الفروع فى كل حصة بصورة خالية من التكلف والتعسف .

الصلة بين فروع اللغة :

هى صلة جوهرية طبيعية ؛ لأن الفروع جميعها متعاونة على تحقيق الغرض الأصلى من اللغة ، وهو إقدار المتعلم على أن يستخدم اللغة استخداماً صحيحاً للإفهام والفهم ، ولبيان هذه الصلة بين الفروع نسوق الأمثلة الآتية فى إيجاز :

١ — المطالعة : فيها مجال للتدريب على التعبير والتذوق والاستعمال اللغوى والإملاء بجانب التدريب على القراءة والفهم .

٢ — القواعد النحوية : فيها مجال للتدريب على التعبير والتذوق والإملاء بجانب القدرة على الاستعمال اللغوى الصحيح .

٣ — الإملاء : فيه مجال للتدريب على التعبير والتذوق والاستعمال اللغوى بجانب التدريب على رسم الحروف والكلمات رسماً صحيحاً .

٤ — الدراسات الأدبية : وتشمل الأناشيد والمحفوظات والنصوص الأدبية والبلاغة : فيها تدريب على القراءة والتعبير والاستعمال اللغوى بجانب الفهم والتذوق وتنمية الثروة اللغوية .

وهكذا يمكن فى كل حصة من حصص اللغة العربية معالجة أكثر من فرع ، وتحقيق طائفة من الفوائد اللغوية مختلفة الألوان .

مزايا توكيد الصلة بين فروع اللغة :

١ — أن يشعر التلميذ بأن اللغة وحدة متآلفة العناصر ، متكاملة الأجزاء ؛ وبهذا لا يتهيب اتساعها ونموها .

٢ — دفع السأم والملل عن التلاميذ فى أثناء الدرس ، وبخاصة تلاميذ الفرق الصغيرة .

٣ — إتقان التلاميذ فروع اللغة بطريقة طبيعية تساير وظيفة اللغة واستعمالها .

سادساً : الصلة بين اللغة والمواد الدراسية :

ليست اللغة العربية مادة دراسية فحسب ؛ ولكنها مع ذلك وسيلة لدراسة المواد الأخرى ، وإذا استطعنا أن نتصور شيئاً من ظواهر العزلة والانفصال بين بعض المواد الدراسية ، فلن يمكننا أن نتصور هذا الانفصال بين اللغة وغيرها من المواد الدراسية ، علمية كانت أو فنية ، نظرية أو عملية .

وإذا كانت اللغة هى مادة التخصص لمدرسى اللغة العربية ، فهى بالنسبة إلى سائر المدرسين مفتاح لمواد تخصصهم ، وهى وسيلتهم الأولى لقراءة مراجع هذه المواد وفهمها ، وشرح موضوعاتها للتلاميذ ، ووضع المذكرات ، وتأليف الكتب لهم .

وهناك علاقة وطيدة بين اللغة وغيرها ؛ فقد ثبت بالتجارب والمشاهدات أن تقدم التلاميذ فى اللغة العربية يساعدهم على التقدم فى كثير من العلوم ، التى تعتمد فى تحصيلها على القراءة والفهم ؛ فالتلميذ السريع القراءة يستطيع أن يستوعب ما يراد تحصيله فى سرعة وسهولة ، والتلميذ المتمكن من اللغة يفهم ما يقرأ بسرعة ؛ فيساعده هذا على الإلمام بما يقرأ من المواد الأخرى .

وكثير من الخطأ فى إجابات التلاميذ يرجع إلى عدم قدرتهم على فهم ما يقرءون ، أو إلى خطئهم فى هذا الفهم ، أو إلى ضعفهم فى التعبير .

وكثير من الموضوعات الدراسية يمكن اتخاذه أساساً لدراسات لغوية ، كالتاريخ والتربية الوطنية ، ودراسة المجتمع .

فعلى مدرسى اللغة العربية أن يطلعوا على مناهج هذه المواد ، ويتخيروا ما يصلح للدراسات اللغوية ، وكذلك دراسة المواد الأخرى باللغة العربية تتيح فرصاً مستمرة متجددة للنمو اللغوى .

أمثلة لصلة اللغة العربية بغيرها :

الحساب : لا يستطيع التلميذ حل مسألة لا يفهم لغتها ، ودلالات ألفاظها وعباراتها ، وقد أثبتت التجارب أن كثيراً من التلاميذ أخفقوا فى حل المسائل الحسابية ؛ لأنهم لم يفهموا كلمة « تلف » أو « ربح » أو « سلع » أو « ريع » .

المواد الاجتماعية : يعتمد التلاميذ فى تحصيلها على القراءة والفهم ؛ ولا شك أن تقدم

التلميذ فى اللغة يساعده على سرعة التحصيل ، وقد يطلب إلى التلميذ تلخيص موضوع ، أو وضع عناوين جانبية ، أو صوغ بعض الأسئلة ، ولاشك أن التقدم فى اللغة ، يساعده على ذلك ، كما لا ننكر أن هذا يساعد التلميذ على النمو اللغوى .

الطبيعة والكيمياء : فيهما تجارب تحتاج إلى الدقة فى الوصف والتعبير ، وفيهما نتائج وقوانين تحتاج إلى هذه الدقة أيضًا .

الترجمة : اللغة الطيعة الخصبة تفيد صاحبها فى الترجمة ، وفى دقة نقل المعانى ، والبعد عن أخطاء الترجمة الحرفية .

الهندسة : فيها تساق البراهين ، فى دقة ومنطق وترتيب ، واللغة الجيدة هى المعين على ذلك .

مسئولية المدرسين :

الغرض الأساسى من تعليم اللغة هو إقدار التلاميذ على أن يتخذوها وسيلة للتفاهم ؛ وعلى هذا الأساس ينبغى أن يقع عبء تعليم اللغة على المدرسين جميعًا ، لا على مدرس اللغة وحده ، ويقول الإنجليز فى نصائحهم التعليمية : « على كل مدرس أن يعد نفسه مدرسًا للإنجليزية » ، ولنا أن نقول : « على كل مدرس أن يعد نفسه مدرسًا للغة العربية » وفى هذا المبدأ فوائد تربوية :

١ ــ فعندما يجد التلميذ أن اللغة موضع الاهتمام من جميع المدرسين يزداد اهتمامه بها . كما يزداد إيمانه بأنها وسيلة للتفاهم والاتصال فى جميع المواقف ، لا فى حصص اللغة العربية وحدها .

٢ ــ إذا لم تتضافر جهود جميع المدرسين على النهوض باللغة العربية فإن جهود مدرس اللغة تصبح ضئيلة الأثر ، بل إن مدرسى المواد الأخرى قد يفسدون عليه عمله ، ويهدمون بناءه ، وقد يبلغ الأمر ببعضهم أن يزدرى الاتجاه الذى يبدو من بعض التلاميذ نحو الحرص على اللغة ، قائلا : « دعنا من هذا فلسنا فى حصة لغة عربية » .

٣ ــ أن مدرسى المواد الأخرى ــ حين يحرصون على اللغة ، ويهيئون الفرص لذلك ــ إنما يتيحون للتلميذ جوًّا جديداً للتدريب على اللغة ، فلو تصورنا أن التلميذ يحضر فى اليوم سبع حصص مثلا ، وأفاد من كل حصة فائدة لغوية ، إلى جانب فائدته من درس اللغة نفسه ، فإن الربط بين مواد الدراسة يكون أتم ، والفائدة من اللغة أعم وأشمل .

موقف المدرسين فى المدارس المصرية :

مما يؤسف له أن نقرر أن معظم المدرسين مقصرون فى هذا الواجب الذى تحدثنا عنه :

١ — فمدرسو اللغة العربية كثيراً ما يرخصون لأنفسهم فى الحديث باللغة العامية .

٢ — ومدرسو المواد الأخرى قل أن يفيدوا التلاميذ أية فائدة لغوية ، ومنهم من يعجزون عن تصحيح الأخطاء ؛ بل ربما خطئوا الصواب ، وإذا عرضت مشكلة لغوية ، فى غير حصة اللغة العربية ، نجد المعلم — لعدم إيمانه بوظيفته الحقيقية — إما أن يتهاون ويسمح بمرور هذه الأخطاء ، وإما أن تبلغ به الاستهانة تعنيف التلميذ الذى يبدو منه الحرص على اللغة العربية .

هؤلاء المدرسون جميعاً لا يدركون أنهم مدرسون للغة ، بجانب تدريسهم المواد الأخرى ، ونحن فى هذا العصر ، الذى نشيد فيه بالقومية العربية ، ونثير فى التلميذ حب هذه القومية ، والاعتزاز بها ، لانجد بين أيدينا وسيلة طيعة مجدية مضمونة الأثر ، إلا هذه اللغة التى تعد أقوى رابطة تربط بين أبناء العرب جميعاً .

فليصرف كل منا بعض حماسته للقومية العربية إلى العناية باللغة العربية والاعتزاز بها ؛ ليكون — بحق — مسهماً فى هذا الواجب القومى النبيل .

ومشكلة اللغة القومية هينة عند الأمم الأخرى ؛ لأن مدرسى المواد المختلفة يتقنون لغتهم إلى حد يستطيعون معه أن يفيدوا التلاميذ فوائد لغوية ، بجانب الفوائد الثقافية الأخرى ، ويؤمنون أن إتقانهم اللغة القومية ، وحرصهم عليها ، من أهم مقومات المدرس ، والمواطن الصالح المستنير .

الباب الثالث

القـراءة

طبيعة القراءة وعناصرها :

القراءة عملية يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية ، وتتألف لغة الكلام من المعانى والألفاظ التى تؤدى هذه المعانى ، ويفهم من هذا أن عناصر القراءة ثلاثة ، هى :

١ ـــ المعنى الذهنى .

٢ ـــ اللفظ الذى يؤديه .

٣ ـــ الرمز المكتوب .

ومهمة المدرسة هى التأليف السريع بين هذه العناصر الثلاثة ، التى تتم القراءة باجتماعها ؛ والبدء بالرمز ، والانتقال منه إلى لغة الكلام يسمى قراءة ، والعكس يسمى كتابة ؛ وترجمة الرموز إلى المعانى قراءة سرية ، وترجمتها إلى ألفاظ مسموعة قراءة جهرية .

تطور مفهوم القراءة

١ ـــ كان مفهوم القراءة محصوراً فى دائرة ضيقة ، حدودها الإدراك البصرى للرموز المكتوبة ، وتعرفها والنطق بها ، وكان القارئ الجيد هو السليم الأداء .

٢ ـــ تغير هذا المفهوم نتيجة للبحوث التربوية ، وصارت القراءة عملية فكرية عقلية ، ترمى إلى الفهم ، أى ترجمة هذه الرموز إلى مدلولاتها من الأفكار .

٣ ـــ ثم تطور هذا المفهوم ، بأن أضيف إليه عنصر آخر ، هو تفاعل القارئ مع النص المقروء تفاعلا يجعله يرضى ، أو يسخط ، أو يعجب ، أو يشتاق ، أو يسر ، أو يحزن ، أو نحو ذلك مما يكون نتيجة نقد المقروء ، والتفاعل معه .

٤ ـــ وأخيراً انتقل مفهوم القراءة إلى استخدام ما يفهمه القارئ ، وما يستخلصه مما يقرأ ، فى مواجهة المشكلات ، والانتفاع به فى المواقف الحيوية . فإذا لم يستخدمه

فى هذه الوجوه لا يعد قارئًا ؛ وعلى هذا يجوز أن نقول لمن يتنزه فى إحدى الحدائق ، ويقرأ فى إحدى اللافتات : « ممنوع قطف الزهر » ، ثم يقطف الزهر : أنت لم تقرأ اللافتة .

ويبدو من تطور هذه المفاهيم حرص التربية على أن تكون القراءة عملية مثمرة ، تؤدى وظيفة هامة فى الحياة ، بالنسبة للفرد وللمجموع .

وإذن ينبغى أن يقوم تعليم القراءة على هذه الأسس الأربعة ، وهى : التعرف والنطق ، والفهم ، والنقد والتفاعل ، وحل المشكلات والتصرف فى المواقف الحيوية على هدى المقروء .

وظيفة القراءة فى حياة الفرد والمجتمع

أولا : فى حياة الفرد :

١ ــ كانت الفكرة قديمًا أن الطفل يذهب إلى المدرسة ويتعلم ؛ ليصل إلى مرحلة القدرة على « القراءة » ومعنى هذا أن القراءة كانت « غاية » مقصودة لذاتها ، ثم تطورت هذه الفكرة ، بعد عدة بحوث تربوية ، وأصبحت غاية التربية أن يذهب الطفل إلى المدرسة ، فيقرأ « ليتعلم » ومعنى هذا أن القراءة أصبحت « وسيلة » لكسب المعلومات وزيادة الخبرات .

ويمكن تلخيص فكرة هذا التطور فى العبارة الآتية :

« كان الطفل يتعلم ليقرأ ، ثم صار الآن يقرأ ليتعلم » .

٢ ــ القراءة عملية دائمة للفرد ، يزاولها داخل المدرسة وخارجها ، وهى عملية العمر ؛ وبهذا تمتاز من سائر المواد الدراسية ، ولعلها أعظم ما لدى الإنسان من مهارات .

٣ ــ عالم اليوم عالم قراءة واطلاع ، وعلى الرغم من تعدد الوسائل الثقافية فى العصر الحديث : كالخيالة والإذاعة المسموعة والمرئية فإن القراءة تفوق كل هذه الوسائل ؛ لما تمتاز به من السهولة والسرعة والحرية ، وعدم التقيد بزمن معين ، أو مكان محدد .

٤ ــ القراءة وسيلة لاتصال الفرد بغيره ، ممن تفصله عنهم المسافات الزمانية أو المكانية ، ولولاها لظل الفرد حبيس بيئة صغيرة محدودة ، ولعاش فى عزلة جغرافية ، وعزلة عقلية .

٥ ــ وهى أساس كل عملية تعليمية ، ومفتاح لجميع المواد الدراسية ، وربما كان

ضعف الدارس فى القراءة أساس إخفاقه فى المواد الأخرى أو إخفاقه فى الحياة .

٦ — والقراءة تزود الفرد بالأفكار والمعلومات ، وتقفه على تراث الجنس البشرى ؛ لأن الإنسان يستقى معلوماته من ثلاثة ينابيع : التجارب الشخصية ، والحديث مع الناس ، والقراءة ، والأخيرة أوسعها دائرة ، وأقلها كلفة ، وأبعدها عن الخطأ .

ثانياً : فى حياة المجتمع :

١ — القراءة وسيلة فذة للنهوض بالمجتمع ، وارتباط بعضه ببعض ، عن طريق الصحافة ، والرسائل ، والمؤلفات ، والنقد ، والتوجيه ، ورسم المثل العليا ، ونحو ذلك مما تقوم فيه الكلمات المكتوبة مقام الألفاظ المنطوقة .

٢ — وهى من أهم الوسائل التى تدعو إلى التفاهم والتقارب بين عناصر المجتمع .

٣ — وللقراءة دور خطير فى تنظيم المجتمع ، أفراداً يتعاملون ويتبادلون المصالح ، وحكومة تهيمن على هذه الحياة الاجتماعية ، ومن اليسير أن ندرك أهمية القراءة فى تنظيم هذه الحياة إذا تصورنا أن موظفى إحدى الوزارات أو إحدى المصالح قد امتنعوا يوماً عن كل عمل فيه قراءة .

٤ — القراءة فى المجتمع أشبه بأسلاك كهربية تنتظم بناءه ، وتحمل إليه التيار الذى يمده بالنور ، ومثل العاجزين عن القراءة كمثل بقعة ليست مستعدة لتلقى هذا التيار الكهربى ؛ لأنها لا تملك هذه الأسلاك .

الغرض من درس القراءة

يمكن أن ترد أغراض القراءة — على تنوعها — إلى الأغراض الأساسية الآتية :

١ — جودة النطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى ؛

٢ — كسب المهارات القرائية المختلفة كالسرعة ، والاستقلال بالقراءة ، والقدرة على تحصيل المعانى ، وإحسان الوقف عند اكتمال المعنى ، ورد المقروء إلى أفكار أساسية تصاغ فيما يشبه العناوين الجانبية للفقرات . . . إلى غير ذلك .

٣ — تنمية الميل إلى القراءة .

٤ — الكسب اللغوى ، وتنمية حصيلة التلميذ من المفردات والتراكيب الجديدة

٥ – تدريب التلميذ على التعبير الصحيح عن معنى ما قرأه .

٦ – الفهم وهو غرض متعدد النواحى . . .

(ا) فنه الفهم لكسب المعلومات ، وزيادة الثقافة والمعرفة : كقراءة الكتب العلمية والصحف ، وكتب الرحلات ونحو ذلك .

(ب) للانتفاع بالمقروء فى الحياة العملية : كقراءة الخطابات والإعلانات ، وقوائم الأسعار ، والإرشادات واللافتات وجداول مواعيد القطارات أو جداول الدراسة أو جداول الامتحانات ، ونحو ذلك .

(حـ) للمتعة والتسلية والتذوق : كقراءة القصص والفكاهات والطرائف والشعر .

(د) لنقد الموضوعات : كقراءة الصحف أو الكتب أو البحوث لنقدها ، والتعليق عليها .

وهذه الأغراض تختلف فى نوعها واتساعها وعمقها باختلاف مراحل التعليم واختلاف الصفوف فى المرحلة الواحدة ؛ فلا شك أن الطفل فى المرحلة الابتدائية أحوج إلى التدريب على إجادة النطق ، ورعاية مخارج الحروف ، وحسن الأداء بوجه عام ؛ وإذن يكون هذا الغرض أول ما يتجه إليه المدرس مع رعاية الأغراض الأخرى فى حدود طاقة الطفل .

والتلميذ فى المرحلة الإعدادية – مع التسليم بتقدمه فى القراءة وارتفاع مستواه فى الأداء – لا يستغنى عن الاستمرار فى تدريبه على القراءة الجيدة التى تتسم بوضوح المقاطع ، وتصوير المعانى ، وإجادة الوقف . ويمكن زيادة الفرص التى يستقل فيها بالقراءة ، وتوجيهه إلى الغايات القرائية الأخرى فى شىء من السعة .

أما طالب المدرسة الثانوية فلنا أن نطمئن إلى قدرته على الأداء الجهرى ، وإلى ما اكتسبه من مهارة فى العمليات القرائية الأخرى ، وإذن تتجه دروس المطالعة فى هذه المرحلة إلى غايات أدق وأشمل ، وإلى زيادة الفرص التى يستقل فيها الطالب بالقراءات المنوعة ، ويعتمد فيها على نفسه .

أنواع القراءة

للقراءة عدة تقاسيم لاعتبارات مختلفة منها :

١ – أنواعها من حيث الشكل وطريقة الأداء .

٢ – أنواعها من حيث أغراض القارئ .

٣ – أنواعها من حيث التهيؤ الذهنى للقارئ .

أولا : أنواع القراءة من حيث الشكل وطريقة الأداء

القراءة من هذه الناحية نوعان : القراءة الصامتة أو السرية ، والقراءة الجهرية .

القراءة الصامتة

القراءة عملية فكرية لادخل للصوت فيها ؛ لأنها حل الرموز المكتوبة وفهم معانيها بسهولة ودقة ، وليس رفع الصوت فيها بالكلمات إلا عملا إضافيًّا ، وكما أن رؤية الكلب مثلا كافية لإدراكه دون حاجة إلى النطق باسمه ، فكذلك رؤية الكلمة المكتوبة .

والقراءة الصامتة يظهر فيها انتقال العين فوق الكلمات ، وإدراك القارئ لمدلولاتها بحيث لو سألته فى معنى ما قرأه لأجابك ، وإذن فهى سرية ليس فيها صوت ولا همس ولا تحريك لسان أو شفة .

أسسها :

تستند القراءة الصامتة إلى طائفة من الأسس « السيكلوجية » والاجتماعية ، و « الفسيولوجية » وهذه الأسس تقوّى الحاجة إلى استخدام القراءة الصامتة ، وتنادى بها ، بل تحتّم إيثارها فى عدة مواقف :

(ا) فمن هذه الأسس « السيكلوجية » ما يستشعره بعض الناس من الحرج إذا كان بهم بعض العيوب الخلقية أو الطارئة فى أجهزة الكلام وأعضاء النطق ، فمن هنا يلح عليهم عامل التحرج من خوض هذا الاختبار الدقيق أن يتقوا وجه الحرج فيه بإيثار القراءة الصامتة .

ومن هذه الأسس أيضاً ما يسود النفس أحياناً من الميل إلى الصمت والهدوء ، واجتناء ثمرة القراءة عن طريق التأمل الهادئ ، الذى لا تفسده الأصوات .

(ب) ومن الأسس الاجتماعية التى تدعو إلى إيثار القراءة الصامتة ما يستوجبه الذوق الاجتماعى من احترام شعور الآخرين ، بعدم إزعاج أسماعهم ، وعدم التهويش عليهم بالأصوات العالية ، ويبدو هذا واضحاً فى قاعات المطالعة ، التى يتعدد فيها القارئون ، وتتنوع بينهم القراءة ، وكذلك فى الأندية وما يشبهها من معارض الالتقاءات والاجتماعات العامة .

ومن هذه الأسس أيضاً الحاجة إلى الاحتفاظ بسرية المقروء وعدم إشاعته ، فلا سبيل إلى ذلك غير القراءة الصامتة .

(ح) ومن الأسس (الفسيولوجية) الحاجة إلى إراحة أعضاء النطق، وعدم التعرض لبحة الصوت ، وعدم إجهاد العين المتعبة من تدقيق النظر فى كل كلمة وكل حرف ، ونحو ذلك مما تستوجبه القراءة الجهرية .

مزاياها :

لهذا النوع من القراءة مزايا كثيرة ؛ ولذلك كانت موضع اهتمام كبير فى التربية الحديثة .

فمن الناحية الاجتماعية :

تستعمل القراءة الصامتة أكثر من القراءة الجهرية ، وقد وجد بالتجارب أن نسبة المواقف التى تستخدم فيها القراءة الصامتة يزيد على ٩٠٪ من مواقف القراءة ؛ وذلك لأنها القراءة الطبيعية المستعملة فى الحياة ، وهذا واضح فى قراءتنا للصحف والمجلات والتقارير والإعلانات والخطابات والكتب وغير ذلك . . . ولنتصور مجموعة من الناس تضمهم حجرة واحدة ، أو يركبون فى سيارة عامة ، وقد أمسك كل منهم بصحيفة وأخذ يقرؤها قراءة جهرية . فكيف يتأتى لهم متعة القراءة ؛ بل كيف يتأتى لهم الفهم وسط هذه الأصوات المختلطة ؟

أو نتصور رواية تعرض فى إحدى دور الخيالة بلغة أجنبية لا تعرفها جمهرة المشاهدين ، ولكن تعرض فى أسفل الصور أو بجانبها ترجمة للمشاهد والمحاورات المختلفة ، وأخذ المشاهدون يقرءون هذه الترجمة قراءة جهرية ، فكيف يكون وقع هذه الأصوات المرتفعة فى

آذان المشاهدين ؟ وكيف يكون الموقف وقد طغت أصواتهم على أصوات الممثلين . . .
ألا يفسد هذا على المشاهدين غايتهم من البهجة والتسلية والاستمتاع . . . ؟ !

ويكفى لتأييد ما قررناه أن يعود كل منا إلى نفسه ، ويستعيد فى ذهنه ما قرأه طوال يومه ، ويحدد ما قرأه سرًّا وجهراً ، فستكون نتيجة هذه التجربة دائمًا أن ما يقرؤه قراءة جهرية لا يعدّ شيئًا يذكر بالنسبة لما يقرؤه قراءة صامتة .

ومن الناحية الاقتصادية :

القراءة الصامتة أسرع من القراءة الجهرية ، وقد أجريت عدة تجارب أثبتت أن قراءة موضوع قراءة صامتة تتم فى وقت أقل مما تستغرقه القراءة الجهرية لهذا الموضوع ؛ وذلك لأن القراءة الصامتة محررة من أعباء النطق ، وقائمة على الالتقاط البصرى السريع للكلمات والجمل دون حاجة إلى إظهار كل الحروف ؛ ولهذا كانت أكثر اقتصاداً فى الوقت ، ونحن فى كثير من المواقف نضطر إلى استيعاب عدة صفحات فى وقت ضيق ، فلا يسعفنا فى هذه المواقف إلا القراءة الصامتة .

ومن ناحية الفهم :

القراءة الصامتة أعون على الفهم وزيادة التحصيل ؛ وذلك لأن الذهن متفرغ متهيئ متخفف من الأعمال العقلية الأخرى التى فى القراءة الجهرية .

وقد أجريت تجارب بين طائفتين من التلاميذ ، قرأت إحداهما موضوعًا قراءة سرية ، وقرأته الطائفة الأخرى قراءة جهرية ، ثم اختبرت الطائفتان فأثبت الاختبار أن الطائفة الأولى أكثر تحصيلا وأدق فهمًا ، ثم أعيدت التجربة على هاتين الطائفتين فى موضوع آخر ، مع تغيير نوع القراءة لكل منهما ، وأعيد اختبارهما فى هذا الموضوع ، فكانت الإجابات السديدة فى جانب من قرءوا قراءة صامتة .

ومن الناحية التربوية والنفسية :

القراءة الصامتة أيسر من القراءة الجهرية ؛ لأنها محررة من النطق وأثقاله ، ومن مراعاة الشكل والإعراب ، وإخراج الحروف من مخارجها ، وتمثيل المعنى ، ومراعاة

النبر وغير ذلك من خصائص النطق .

وهى — كذلك — أجلب للسرور والاستمتاع من القراءة الجهرية ؛ لأن فيها انطلاقًا وحرية ، ولأنها تمضى فى جو يسوده الهدوء .

كما أنها أوضح أثراً فى تعويد الطالب الاطلاع والاعتماد على نفسه فى الفهم .

مواقف تستخدم فيها القراءة الصامتة :

لا يستطاع حصر هذه المواقف . ونكتفى بذكر بعضها فيما يلى :

١ — قراءة القصص والمجلات والملح والنوادر للتسلية وترجية أوقات الفراغ .

٢ — قراءة الصحف للاتصال بالعالم ومعرفة حوادثه وأنبائه .

٣ — قراءة كتب الأدب لما فيها من متعة فنية ، وفهم دقيق للناس وأنماط سلوكهم فى الحياة .

٤ — قراءة الكتب الحديثة التى تعالج أموراً تثير اهتمام الرأى العام .

٥ — قراءة الرسائل والبرقيات واللافتات والإعلانات ونحوها .

٦ — قراءة بحوث أو آراء ينتفع بها فى تذليل صعوبة ، أو توجيه سديد .

٧ — قراءة يقصد بها تتبع موقف من المواقف السياسية ، أو الاقتصادية أو الاجتماعية .

٨ — وفى الميدان المدرسى تستخدم للتحصيل ، وتستعمل فى حصص القراءة فى المكتبة ، كما أنها تمهد لقراءة الموضوع قراءة جهرية فى حصة المطالعة .

استخدامها فى مراحل التعليم :

تستخدم فى جميع مراحل التعليم ، ولكن بنسب متفاوتة ، فهى تناسب نمو التلميذ مناسبة طردية ، بمعنى أنه كلما نما التلميذ زاد وقت القراءة الصامتة .

التدريب على القراءة الصامتة :

يقبل التلميذ على هذا النوع من القراءة إذا كانت تحقق له رغبة ، أو تمده بما يعوزه من المعلومات ، أو تهيئ له نصيبًا من المتعة ، أو تعينه على حل لغز أو مشكلة ، أو بعبارة أوجز إذا كان له هدف يسعى إليه ، ولكى نشجعه على هذه القراءة الصامتة

ينبغي أن نوفر له هذه العوامل التى تحفزه على القراءة ، ومن وسائل التدريب على القراءة الصامتة :

١ — قراءة الموضوع سرًّا قبل قراءته جهراً فى حصة المطالعة ، على أن يستثار التلاميذ إلى هذه القراءة السرية بوضع أسئلة أمامهم تقتضى الإجابة عنها قراءة الموضوع ، أو تقديم فكرة مجملة عن الموضوع ،تشوق التلاميذ إلى معرفة تفاصيل أكثر عنها، أو نحو ذلك من الحوافز .

٢ — عقد مسابقات بين التلاميذ فى سرعة الالتقاط ، وذلك بأن يعرض عليهم مجموعة من اللافتات ، واحدة بعد أخرى ، تحمل كل منها عبارة تطول أو تقصر ، على حسب مستوى الصف ، على أن ترفع اللافتة من أمام التلاميذ ، بعد فترة محدودة من الوقت ، ومطالبتهم عقب كل لافتة بكتابة ما استطاعوا التقاطه من كلماتها .

٣ — قراءة الكتب ذات الموضوع الواحد قراءة حرة خارج الفصل ، على أن يكون من أهداف هذه القراءة الإجابة عن أسئلة تعين لهم .

٤ — القراءة فى مكتبة المدرسة .

٥ — قراءة الكتب أو القصص ، التى يتخيرها التلاميذ من مكتبة الفصل .

٦ — البطاقات ، وهى من خير الطرق لتدريب التلاميذ على القراءة الصامتة ، وبخاصة تلاميذ المرحلة الابتدائية .

والبطاقة قطعة من الورق ، تكتب عليها جملة ، أو فقرة ، أو قصة ، أو جزء من قصة ، مع أسئلة .

والبطاقة أنواع كثيرة ، نذكر بعضها فيما يلى ، على أن تكون نماذج يتبعها المدرسون مع ابتكار أنواع أخرى تحقق الغاية .

١ — بطاقات تنفيذ التعليمات : وتتلخص فكرة هذا النوع فى أن يعد المدرس مجموعة من الأوراق ، تحمل كل منها عبارة أو أكثر ، تطلب عمل شىء أو أشياء . ثم يوزع المدرس على التلاميذ هذه البطاقات ، ويطلب من كل منهم أن يقرأ بطاقته قراءة صامتة ، وينفذ ما جاء فيها ، حين يأمره بذلك ، وهذه الأوامر تعرض فى صيغ موجزة ، مثل : قم ، أو افتح النافذة ، أو تعال واكتب اسمك على السبورة ، وقد يكون صيغتها طويلة نوعًا ، وتتطلب عدة أعمال مثل البطاقة الآتية :

— خذ ورقة بيضاء مستطيلة الشكل .
— ارسم فيها علم جمهورية مصر العربية .
— افتح الدرج ، وأخرج علبة الألوان .
— لوّن أجزاء العلم بألوانه التى تعرفها .

٢ — بطاقات اختيار الإجابة الصحيحة :

تتلخص فكرتها فى إعداد مجموعة من الأوراق ، تكتب فى كل منها قصة قصيرة ، ويكتب بعد القصة سؤال ، وتحته عدة إجابات كاملة ، إحداها هى الإجابة الصحيحة.

يوزع المدرس هذه البطاقات على التلاميذ، ويطلب إليهم أن يقرأ كل تلميذ ما فى بطاقته قراءة صامتة ، ويضع علامة أمام الإجابة الصحيحة ، أو ينقلها فى كراسته ، مع رقم البطاقة ، ثم يأخذ بطاقة أخرى ، وفيما يلى مثال لهذا النوع :

أخذ القرد العصا من صاحبه، ووقف على رجليه، وصار يرقص والناس يضحكون .
لماذا ضحك الناس ؟

لأن القرد نظر إليهم
لأن القرد فى رقبته سلسلة
لأن القرد كان يرقص

٣ — بطاقات الإجابة عن سؤال واحد :

وتتلخص الفكرة فى إعداد مجموعات متدرجة من القصص القصيرة ، تكتب كل قصة منها على بطاقة ، ويكتب تحت القصة سؤال ، تكون إجابته بكلمة أو جملة من القصة .

يوزع المدرس البطاقات على التلاميذ ، ويطلب إليهم أن يقرأ كل منهم بطاقته قراءة صامتة ، ويكتب إجابة السؤال فى كراسته مع رقم البطاقة ، ثم يأخذ بطاقة أخرى وهكذا ، ومثالها :

صنع عادل فى حصة الأشغال من الورق الملون علم جمهورية مصر العربية .
ماذا صنع عادل ؟

٤ – بطاقات الألغاز :

وهى نوع من الألعاب ، تتلخص فكرتها فى أن يتحدث عن نفسه شىء (إنسان أو حيوان أو نبات أو جماد) ويذكر فى حديثه من صفاته أو أعماله ما يساعد القارئ على معرفته ، وينتهى الحديث بهذا السؤال :

من أنا ؟ أو من نحن ؟ أو ما هو ؟ . . .

يوزع المدرس على التلاميذ هذه البطاقات ، وبعد أن يقرأ كل تلميذ بطاقته قراءة صامتة يكتب الإجابة فى كراسته ، مع رقم البطاقة ، ثم يأخذ بطاقة أخرى . . . وهكذا .

ويمكن أن يتبادل التلاميذ البطاقات فيما بينهم ، وفيما يلى أمثلة لهذا النوع :

(ا) فى النهار أنظم المرور فى الشوارع والميادين ، وفى الليل أحرس المنازل والدكاكين . فمن أنا ؟

(ب) من لحمه غذاء ، ومن صوفه كساء ، وإذا جاع يقول : ماء ماء . فما هو ؟

(ح) شكلى مثل الكرة ، وطعمى كالسكرة ، وفى وسطى بذور سوداء ، وأول حرف من اسمى تاء . فما أنا ؟

(د) أسود الوجه ، فى جوفه نار ، ويخرج من رأسه دخان وشرار ، يجرى على الحديد ، إلى البلد البعيد . فمن هو ؟

٥ – بطاقة التكميل :

تكتب فى كل بطاقة قصة قصيرة ، مع حذف بعض كلمات منها ، ووضع نقط بدلها ، وتكتب هذه الكلمات المحذوفة فوق القصة ، بخط أكبر ، ويطلب إلى التلميذ أن يقرأ بطاقته قراءة صامتة ، وأن يضع الكلمات المحذوفة فى أماكنها ، ثم ينقل القصة كاملة فى كراسته مع رقم البطاقة .

وفى هذا النوع يمكن عرض الكلمات مرتبة على حسب ورودها فى القصة ، كما يمكن عرضها فى غير هذا الترتيب ، ويمكن – كذلك – إضافة كلمات لا تصلح لملء الفراغ ؛ وذلك ليتخير التلميذ من مجموع الكلمات ما يصلح .

وإذا تقدم التلاميذ يستطيع المدرس أن يعرض عليهم هذه القصص دون أن يمدهم بالكلمات المحذوفة .

٦ – صناديق القصص :

تكتب القصة على قطعة من الورق المقوى ؛ ثم تقسم أجزاء ، وتوضع هذه الأجزاء داخل صندوق صغير .

يأخذ كل تلميذ صندوقاً ، ويخرج ما فيه من الأوراق ، وبعد أن يقرأها قراءة صامتة ، يرتب هذه الأجزاء ؛ لتكوين القصة الأصلية ، ثم ينقلها مرتبة كاملة فى كراسته ، مع رقم البطاقة .

٧ – بطاقات الأسئلة :

تكتب فى كل منها قصة ، أو فقرة من موضوع شائق ، ويعقبها أسئلة منوعة ، ويطلب إلى التلاميذ أن يقرأ كل منهم بطاقته ، ويجيب عن الأسئلة فى كراسته ، مثل :

تأخر جدى عن الراعى ، فهجم عليه ذئب ليأكله ، فقال له الجدى : إن صاحبى أرسلنى إليك لتأكلنى ، ولكنه أمرنى أن أغنى لك قبل ذلك ، فقال له الذئب : هل صوتك حسن ؟ قال : نعم ، إن صوتى يفرح الحزين ، ويطرب السامعين ، فقال له الذئب : غن وارفع صوتك ، فرفع الجدى صوته ؛ فسمعه الراعى ، وأقبل وفى يده عصا طويلة ، فلما رأى الذئب الراعى خاف وفر هارباً ؛ وبهذه الحيلة نجا الجدى من الذئب .

الأسئلة :

١ – من المغفل فى هذه القصة ؟
٢ – بمَ وصف الجدى صوته ؟
٣ – ما حيلة الجدى ؟
٤ – لماذا أقبل الراعى ؟
٥ – ماذا كان فى يده ؟
٦ – لماذا فر الذئب ؟
٧ – من بطل هذه القصة ؟
٨ – ضع لهذه القصة عنواناً مناسباً .

القراءة الجهرية

هى قراءة تشتمل على ما تتطلبه القراءة الصامتة ، من تعرف بصرى للرموز الكتابية ، وإدراك عقلى لمدلولاتها ومعانيها ، وتزيد عليها التعبير الشفوى عن هذه المدلولات والمعانى ، بنطق الكلمات والجهر بها ؛ وبذلك كانت القراءة الجهرية أصعب من القراءة الصامتة .

مزاياها :

هى أحسن وسيلة لإتقان النطق ، وإجادة الأداء ، وتمثيل المعنى ، وخصوصاً فى الصفوف الأولى ، كما أنها وسيلة للكشف عن أخطاء التلاميذ فى النطق؛ فيتسنى علاجها، وهى — أيضاً — تساعد فى الصفوف الراقية على تذوق الأدب ، بتعرف نواحى الانسجام الصوتى والموسيقا اللفظية ، وهى وسيلة لتشجيع التلاميذ الجبناء ، وذوى الخوف والتهيب ، وعلاج هذا الداء فيهم ، ولا غنى عن القراءة الجهرية فى المواقف التى تستدعى رفع الصوت ، كما أنها تعد التلاميذ للمواقف الخطابية . ولمواجهة الجماهير ، والحديث إلى الجماعة .

مواقف تستخدم فيها القراءة الجهرية :

١ — قراءة قطعة ، أو مقتطفات من قطعة لتأييد موقف اتخذه القارئ فى إحدى المناقشات .

٢ — قراءة تعليمات أو إرشادات لشخص أو طائفة .

٣ — القراءة لإفادة الغير بعض المعلومات .

٤ — القراءة لاستعادة عمل من الأعمال الماضية ، كقراءة محاضر الجلسات .

٥ — قراءة قطع شعرية للاستمتاع بموسيقاها .

وغير ذلك كثير .

استخدامها فى مراحل التعليم :

تستخدم فى جميع مراحل التعليم ، ولكن وقتها يناسب نمو التلاميذ مناسبة عكسية ،

بمعنى أن وقتها يطول بالنسبة للتلاميذ الصغار ؛ وذلك لأن أعضاء النطق لديهم ينقصها المرانة والدربة ، ولأن فى كثير منهم عيوبًا نطقية ، يمكن علاجها بكثرة التدريب على هذه القراءة ، وكلما نما التلميذ نقص وقت القراءة الجهرية ، وزاد وقت القراءة الصامتة ، حتى إن تلاميذ المدرسة الثانوية يمكن أن يشغلوا الحصة كلها بالقراءة الصامتة ، فى الفصل ، أو فى المكتبة . . .

فرص التدريب عليها :

فى درس اللغة العربية ، ومجالات النشاط اللغوى خارج الفصول ، فرص كثيرة متجددة ، لتدريب التلاميذ على القراءة الجهرية :

ففى حصص المطالعة مجال للقراءة الجهرية ، بجانب القراءة الصامتة ، وفى دروس النصوص مجال متسع للتدريب على القراءة الجهرية الجيدة ، التى يتضح فيها حسن الأداء ، وجودة الإلقاء .

وفى دروس القواعد النحوية والبلاغية يجب أن يقوم التلاميذ أنفسهم بقراءة ما يكتب على السبورة ، أو ما يعرض فى الكتاب من الأمثلة والقواعد والتمرينات .

ومما يؤسف له أن كثيراً من المعلمين لا يرعون هذه الناحية ، ويضنون بالوقت أن ينفق فى هذا التدريب ، فيسلبون التلميذ حقه فى موالاة المرانة على هذه القراءة ، ويتولون ذلك عنه .

الاستماع

يرى بعض المربين أن الاستماع نوع من القراءة ؛ لأنه وسيلة إلى الفهم ، وإلى الاتصال اللغوى بين المتكلم والسامع ، فشأنه — فى ذلك — شأن القراءة ، التى تؤدى إلى هذا الفهم ، وهذا الاتصال ، وإذا كانت القراءة الصامتة قراءة بالعين ، والقراءة الجهرية قراءة بالعين واللسان ، فإن الاستماع قراءة بالأذن ، تصحبه العمليات العقلية التى تتم فى كلتا القراءتين : الصامتة والجهرية .

ويرى بعضهم أن اعتبار الاستماع نوعًا من القراءة ، فيه توسع فى فهم مدلول القراءة ، يتجاوز الحدود المميزة لها ؛ لأننا — بالقياس إلى هذا — نستطيع أن نعتبر من أنواع القراءة نظراتنا إلى كل وسيلة ترشدنا إلى معنى ، أو توضح لنا فكرة ، وذلك كالإشارات

المفهمة ، والرموز المعبرة ، والبصمات والآثار التى تدل على أصحابها ، ولا شك أن فى هذا كثيراً من التكلف ، والبعد عن مفهوم القراءة .

ونحن — مع أية نتيجة تسفر عنها مناقشة الرأيين — نرى أن للكلام عن الاستماع مكانًا أصيلا فى هذا الباب ، الذى نعالج فيه موضوع القراءة ، وأنواع القراءة .

أهمية الاستماع :

هو الطريق الطبيعى للاستقبال الخارجى ؛ لأن القراءة بالأذن أسبق من القراءة بالعين ، فالوليد يسمع الأصوات ، ثم ينمو فيسمع الكلمات ويفهمها قبل أن يعرف القراءة بالعين ، والبشرية بدأت القراءة بالأذن ، حين استخدمت ألفاظ اللغة وتراكيبها .

وهو عماد كثير من المواقف التى تستدعى الإصغاء والانتباه : كالأسئلة والأجوبة ، والمناقشات والأحاديث ، وسرد القصص والخطب والمرافعات والمحاضرات ، وبرامج الإذاعة .

وفيه — كذلك — تدريب على حسن الإصغاء ، وحصر الذهن ، ومتابعة المتكلم ، وسرعة الفهم ، وتبدو هذه الأهمية لطلاب الجامعات ؛ لأن عماد الدراسة لديهم إنما هو المحاضرات والاستماع إليها .

وتشكو جامعاتنا عجز كثير من الطلاب عن تتبع الأساتذة المحاضرين ، وكتابة خلاصة لما يسمعون من المحاضرات ، فمن المسئول عن هذه الظاهرة المؤسفة ؟

قد يكون السبب فى هذا راجعًا إلى الطالب نفسه ؛ لانصرافه عن المحاضر ، وعزوفه عن المادة ، وقد يكون المسئول هو الأستاذ المحاضر ؛ لأن طريقته فى العرض والإلقاء لا تمكن الطالب من تتبعه ، وتسجيل عناصر المحاضرة ، وقد يكون ازدحام المدرجات بمئات الطلاب هو سبب هذه الظاهرة .

ولكن من الأسباب القوية ، التى لا يسعنا تجاهلها ، أن كثيراً من طلاب الجامعات لم يهيئوا لهذه المواقف الاستماعية الطويلة ، ولم يتعهدهم أساتذتهم فى المراحل التعليمية السابقة بالتدريب على الاستماع ، وتلخيص ما يسمعون ، وإذن فعلاج هذه الظاهرة يجب أن يبدأ به بتدريب الطلاب فى المدارس الإعدادية والثانوية على الاستماع والتلخيص ، وسنوضح فى موضع آخر وسائل هذا التدريب .

الاستماع فى مراحل التعليم :

يمكن الاعتماد على الاستماع ، واتخاذه وسيلة للتلقى والفهم فى جميع المراحل ، ما عدا الفرق الصغيرة ؛ لأن الطفل – بما جبل عليه من حب اللعب والحركة – لا يستطيع حصر ذهنه وانتباهه مدة طويلة ، إلا فى القصص ، فالأطفال مولعون بالاستماع إليها .

التدريب على الاستماع :

ينبغى التدريب عليه فى كل فرصة ممكنة من حصص اللغة العربية :

١ – فيمكن فى بعض دروس القراءة أن يقرأ المدرس على التلاميذ قصة أعجبته ، أو موضوعاً شائقاً جديداً ، أو جزءاً من موضوع ، فى مجلة ، أو صحيفة ، أو كتاب ، والتلاميذ يستمعون إليه ، وقد يكون القارئ أحد التلاميذ ، ثم يناقش المدرس تلاميذه فيما سمعوا مناقشة دقيقة شاملة ، وقد يكلفهم – بعد ذلك – أن يكتبوا خلاصة لما سمعوا فى كراسات الإنشاء ، وهذه الوسيلة التى يدرب بها التلاميذ على حسن الاستماع ، وفهم ما يلقى عليهم ، ومزجه بخبراتهم السابقة ، وعلى نقده وتذوقه والانتفاع به ، ثم تلخيصه فى دقة وأمانة وترتيب – هذه الوسيلة يمكن استخدامها فى فترات متجددة طول السنة ، كما تتهيأ لها فى أول العام الدراسى فرصة طيبة متسعة ؛ وذلك أن كثيراً من التلاميذ لا يتم لهم – عادة – صرف الكتب المدرسية إلا بعد أسابيع ؛ لتخلفهم عن دفع أثمانها ، فيدخل المدرس الفصل فى حصة المطالعة ، فلا يجد إلا كتباً قليلة مع بعض التلاميذ ، فيضيق صدره ، وقد تملكه الحيرة ، وربما يحمله ذلك على إلغاء دروس القراءة وتأجيلها ؛ بحجة أن التلاميذ ليس فى أيديهم كتب القراءة ، ولكن فى هذا التصرف خطأ جسيماً ، واضطراباً فى العمل ، فيمكن شغل هذه الحصص فى قراءة بمكتبة المدرسة ، أو قراءة فى الفصل تعتمد على الاستماع ، فيقرأ المدرس أو أحد التلاميذ الموضوع فى الكتاب ، والتلاميذ يستمعون ، وعلى المدرس أن يحملهم على حسن الإصغاء ، ودقة الانتباه ، وذلك بجعل المادة التى يستمعون إليها موضع مناقشة وتدريب وتقويم .

٢ – وفى حصة الإملاء يستمع التلاميذ للموضوع ، يقرؤه المدرس ، ثم يناقشون فى معناه .

٣ — وفى درس التعبير يمكن أن تلقى عليهم قصة ، على أن يناقشوا فيها شفويًّا ، أو يكلفوا تلخيصها كتابة .

٤ — والإذاعة المدرسية ، والمحاضرات التى تلقى بالمدرسة ، والمناظرات التى تعقدها الجماعة الأدبية — كل ذلك وسائل محببة مجدية للتدريب على الاستماع ، إذا عود التلاميذ أن يناقشوا بصورة حازمة جدية تستهدف الربط بين دروس اللغة العربية ، وما يسمعون فى هذه الإذاعات والمحاضرات والمناظرات وأمثالها .

ثانياً : أنواع القراءة من حيث أغراض القارئ :

١ — القراءة السريعة العاجلة ، ويقصد منها الاهتداء بسرعة إلى شيء معين ، وهى قراءة هامة للباحثين والمتعجلين : كقراءة الفهارس وقوائم الأسماء ، والعناوين ، ودليل القطر ، ودفتر « التليفونات » ونحو ذلك ، وكل متعلم محتاج إلى هذه القراءة فى مواقف حيوية مختلفة .

٢ — قراءة لتكوين فكرة عامة عن موضوع متسع : كقراءة تقرير ، أو كتاب جديد ، وهذا النوع يعد من أرقى أنواع القراءة ؛ وذلك لكثرة المواد التى ينبغى أن يقرأها الإنسان فى هذا العصر الحديث ، الذى زاد فيه الإنتاج العقلى زيادة مطردة ، ويمتاز هذا النوع من القراءة بالوقفات فى أماكن خاصة ؛ لاستيعاب الحقائق ، وبالسرعة مع الفهم فى الأماكن الأخرى .

٣ — القراءة التحصيلية ، ويقصد بها الاستذكار والإلمام ، وتقضى هذه القراءة بالتريث والأناة ؛ لفهم المسائل إجمالا وتفصيلا ، وعقد الموازنة بين المعلومات المتشابهة والمختلفة ، وغير ذلك مما يساعد على تثبيت الحقائق فى الأذهان .

٤ — قراءة لجمع المعلومات ، وفيها يرجع القارئ إلى عدة مصادر ، يجمع منها ما يحتاج إليه من معلومات خاصة ، وذلك كقراءات الدارس الذى يعد رسالة أو بحثًا ، ويتطلب هذا النوع من القراءة مهارة فى التصفح السريع ، وقدرة على التلخيص .

٥ — قراءة للمتعة الأدبية ، والرياضة العقلية ، وهى قراءة خالية من التعمق والتفكير ، وقد تكون متقطعة تتخللها فترات ، وذلك كقراءة الأدب والفكاهات والطرائف .

٦ — القراءة النقدية التحليلية : كنقد كتاب أو أى إنتاج عقلى ؛ للموازنة بينه وبين غيره ، وهذا نوع من القراءة يحتاج إلى مزيد من التأنى والتمحيص .

ويهمنا – بعد معرفة هذه الأنواع – أن نفطن إلى أن الطالب ، فى حياته الدراسية ، وفى مستقبل حياته العملية ، محتاج إليها كلها أو معظمها ، وأنه معرض للإخفاق فى بعض المواقف التعليمية ، والمواقف الحيوية العملية إذا لم تكن لديه الدربة الكافية على القراءة الصالحة لهذه المواقف ؛ ولهذا ينبغى تدريب التلاميذ على كل ما يمكن من أنواع هذه القراءة .

١ – فللتدريب على القراءة السريعة ، يحسن تكليف التلاميذ البحث عن الموضوع المطلوب ، والاهتداء إليه فى الكتاب ، بعد الرجوع إلى الفهرس ، أو البحث عن كلمات ذات صفات خاصة فى أحد الموضوعات ، أو الكشف عن معانى المفردات اللغوية فى بعض المعجمات ، أو البحث عن أسماء بعض الكتب فى قوائم المكتبات ، أو غير ذلك من الوسائل .

٢ – وللتدريب على تكوين فكرة عامة عن موضوع طويل ، أو كتاب جديد ، يحسن دائمًا تكليفهم كتابة خلاصة لما يقرءون فى مكتبة المدرسة ، أو مكتبات الفصول .

٣ – وللتدريب على جمع المعلومات يستطيع المدرس أن يلجأ – فى بعض الدروس – إلى طريقة التعيينات ، وذلك بأن يكلف بعض التلاميذ – بطريق التناوب – أن يعدوا بعض الدروس مستقلين ، على أن يزودهم بالكتب والمراجع التى يستعينون بها فى هذا الإعداد ، كما يستطيع تكليفهم إعداد صحيفة للفصل ، أو المدرسة ، تتناول موضوعًا معينًا فى مناسبة خاصة ، فيضطرون إلى قراءة ما يفيدهم فى إعداد هذه الصحيفة ، وجمع ما يستطيعون من المعلومات عن هذا الموضوع من شتى المصادر .

ثالثاً : أنواع القراءة من حيث التهيؤ الذهنى للقارئ :

القراءة – من هذه الناحية – نوعان : قراءة للدرس ، وقراءة للاستمتاع .

القراءة للدرس :

ترتبط هذه القراءة بمطالب المهنة ، والواجبات المدنية وغير ذلك من ألوان النشاط الحيوى ، والغرض منها عملى ، يتصل بكسب المعلومات والاحتفاظ بجملة من الحقائق ؛ ولذلك يتهيأ لها الذهن تهيؤاً خاصًا ، فنجد فى القارئ يقظة وتأملا وتفرغًا ، كما يبدو فى ملامحه علائم الجد والاهتمام ، وتستغرق قراءته وقتًا أطول ، وتقف العين فوق السطور

وقفات متكررة طويلة أحيانًا ؛ ليتمّ التحصيل والإلمام ، وقد تكون للعين حركات رجعية ، للاستذكار والربط وغير ذلك .

قراءة الاستمتاع :

ترتبط هذه القراءة بالرغبة فى قضاء وقت الفراغ قضاء سارًّا ممتعًا ، وتمحى منها الأغراض العملية ، والدافع إليها أمران :

١ — إما حب الاستطلاع ، وفى هذه الحالة يكون المقروء من الموضوعات الواقعية .

٢ — وإما الرغبة فى الفرار من الواقع وأثقاله وجفافه ، والتماس المتعة والسلوى ، وفى هذه الحالة يكون المقروء من صنع الخيال ، أو من الخرافات .

طرق تعليم القراءة

أولا : فى المرحلة الابتدائية :

تتكون هذه المرحلة من ستة صفوف ، ويمكن تقسيمها — من حيث طرق تعليم القراءة — أربع حلقات هى :

الحلقة الأولى وتتكون من الصف الأول ، والثانية ، وتتكون من الصف الثانى ، والثالثة ، وتتكون من الصفين الثالث والرابع ، والرابعة ، وتتكون من الصفين الخامس والسادس .

وقد راعينا فى هذا التقسيم اختلاف مستويات الصفوف ، واختلاف الطرق التى تناسب كل مستوى ، كما راعينا — أيضًا — اختصار هذه المستويات فى عدد محدود ؛ تيسيراً على المعلم ، واكتفاء بالأسس العامة ، التى تراعى فى التعليم ، فى مراحل النمو المختلفة :

الحلقة الأولى :

تلاميذ هذه الحلقة هم الأطفال المبتدئون ، وهم فى سن السادسة أو ما يقرب منها ، ومما لاشك فيه أن تعلمهم القراءة أمر ليس باليسير ، بل تكتنفه طائفة من الصعوبات والمشكلات ، وليس لنا أن نتوقع قدرة الأطفال — فى هذه السن المبكرة — على اجتياز هذه الصعوبات ، التى تتحدى ذكاءهم ومهارتهم ، إلا بمزيد من الجهد ، يبذله المدرسون ،

وألوان بارعة شائقة فى تيسير الطرق التى يؤخذ بها هؤلاء الأطفال ، وتعرّف واع تام لطبيعة القراءة ، وارتباطها بخبرات الأطفال ، وما لديهم من حصيلة لغوية ، استخدموها فى التعبير عن حاجاتهم ، قبل انتظامهم فى المدرسة ، وإلمام بالأسس النفسية ، التى يقوم عليها تعرّف الأشياء ، وإدراك المفاهيم . . . إلى غير ذلك ، مما دارت فيه تجارب المربين ؛ أملا فى تذليل هذه الصعوبات ، التى يستقبلها الطفل ، فى أول عهده بالتعلم المدرسى المنظم .

ويكفى أن نشير — فيما يلى — إلى بعض هذه الصعوبات ، التى يواجهها الطفل فى أول تعلمه القراءة :

١ — أن هناك فرقًا كبيراً بين الكلمة المكتوبة ، والمعنى الذى يفهم منها ، فشتان ما بين كلمة « فيل » ، وبين مدلولها فى ذهن الطفل ، ولعل الطفل تملكه الدهشة ، وتستبد به الحيرة ، حين يرى أن هذا الحيوان الضخم قد مسخ فى هذه الصورة الضئيلة من الرمز المكتوب .

وهذا المقام يذكرنا بموقف أحد الآباء من المدرس الذى يعلم ابنه ، فقد بدأ المدرس مع التلاميذ بكلمة «جمل» ولما عاد الابن إلى المنزل قص على أبيه أنه تعلم أن يقرأ كلمة « جمل » فتعجب الوالد وقال للمدرس مستنكراً : أتبدأ مع الطفل فى أول يوم بكلمة « جمل » ؟ كان يحسن أن تبدأ بكلمة « عصفور» أو كلمة « كتكوت » فإذا كانت الصلة بين المعنى والرمز المكتوب ، يفهمها الكبار على هذا النحو ، فإن للأطفال العذر فى موقفهم الحائر ، حيال الكلمات التى تعرض عليهم مكتوبة ، ولها فى أذهانهم مدلول بعيد عن هذا الرمز المكتوب ، وكذلك الفرق بين كلمة « غيط » مكتوبة ، وبين مدلولها الذى يعرف فيه الطفل أرضًا واسعة ، عليها زرع وشجر ، أو بين كلمة « عيد » مكتوبة ، وبين معناها الذى يرى فيه الطفل ألوانًا بهيجة من الحركة واللعب والنشاط ، وكذلك كلمة « السفر » ونحو ذلك .

٢ — الفرق الكبير بين الكلمة حين تكتب ، والكلمة حين ينطق بها ، فالأولى — أمام الأطفال — شيء يرى ولا يسمع ، والثانية صوت يسمع ولا يرى ، والربط بينهما ليس بالأمر اليسير .

٣ — أن كثيراً من الكلمات بينها اختلاف كبير فى المعنى ، ولكنها تتشابه فى

الرسم ، ولا يميز بعضها من بعض إلا فروق ، من حيث الضبط ، مثل « حمل » بفتح الحرفين الأولين ، و « حمل » بكسر الأول وتسكين الثانى .

٤ — بعض الحروف تتشابه فى رسمها ، إلا فى نقطة توضع فوق الحرف أو تحته ، أولا توضع ؛ فيتغير المعنى بتغير هذه الأوضاع ، مثل « بط » و « نط » ومثل « نحلة » و « نخلة » ومثل « جمل » و « حمل » .

والتغلب على هذه الصعوبات ، وتذليلها للأطفال يحتاج إلى كثير من الصبر والأناة .

وقد اهتم علماء التربية بموضوع تعليم القراءة ، وبخاصة تعليمها للأطفال ؛ لما لها من أثر بالغ فى حياتهم ، وكان لجهودهم فى البحوث والدراسات النفسية والتجارب التربوية نتائج محمودة ، فى ابتكار عدة طرق لتعليم القراءة .

ولعل رجال التعليم ، وعلماء التربية ، لم يختلفوا فى طريقة التعليم لأية مادة من المواد الدراسية ، اختلافهم فى طريقة تعليم القراءة للمبتدئين ، فقد وقفوا من الطرق المختلفة موقف التأييد أو المعارضة ، مع شىء كثير من الجدل والتعصب ، ولكنا نستطيع أن نهوّن من هذا الخطب ، وأن نحسم شيئًا من هذا الخلاف ، إذا راعينا فى المفاضلة بين الطرق المختلفة ، أن نقيس مدى نجاح كل منها فى اقتصاد الوقت ، وبلوغ الغاية ، ومدى مسايرتها للطبائع النفسية والذهنية .

ومن المسلم به أنه — إلى الآن — لا توجد طريقة سلمت كل السلامة من النقد ، أو حققت أغراضها كاملة ، ومن المسلم به — كذلك — أن عماد الطريقة إنما هو المدرس ، فالطريقة الجيدة سيئة فى يد المدرس غير الصالح ؛ لأنه يشوه جمالها ، ويطمس مزاياها ، والطريقة السيئة يستطيع المدرس الماهر تغطية ما بها من عيوب ؛ ولذلك كان من الصعب الموازنة بين طريقتين ، والحكم بفضل إحداهما على الأخرى ، ومن الواجب — إذن — أن ننتفع بمزايا كل طريقة ، وألا نعد طريقة بعينها فاسدة كل الفساد ، أو صالحة كل الصلاحية .

أشهر الطرق لتعليم القراءة فى الحلقة الأولى

الطريقة التركيبية :

وعمادها البدء بتعليم الحروف ، ثم التدرج إلى الكلمات ، ثم إلى الجمل ، ففيها يهتم المعلم بتوجيه أنظار الأطفال وأذهانهم أولا إلى الحروف الهجائية ، وأصوات هذه الحروف ، ثم يتدرج بهم إلى نطق كلمات ، تتكون كل منها من حرفين أو أكثر ؛ ولهذا سميت « الطريقة التركيبية » ؛ لأنها تقصد أولا إلى الأجزاء ، ثم إلى تركيب هذه الأجزاء ؛ لتكوين الكل ، وتسمى أيضاً « الطريقة الجزئية » ، ويندرج تحت هذه الطريقة طريقتان فرعيتان :

(ا) الطريقة الأبجدية .

(ب) الطريقة الصوتية .

الطريقة الأبجدية :

وهى تعليم الحروف الهجائية بأسمائها ، والمدرسون يسلكون فى ذلك طرقاً شتى :

١ — فبعضهم يحمل الأطفال على استظهار أسماء الحروف ، ثم ينتقل بهم إلى معرفة رموزها .

٢ — وبعضهم يعطى مجموعة معينة من الحروف ، ثم يكون منها كلمة أو أكثر .

٣ — وبعضهم يعلم الحروف الأبجدية بأسمائها ورموزها قبل تكوين الكلمات .

مزايا الطريقة الأبجدية :

١ — لوحظ أن هذه الطريقة سهلة على المعلمين والتدرج فى خطواتها يبدو أمام كثير منهم أمراً طبيعياً .

٢ — كما أنها حازت قبولا لدى أولياء الأمور ؛ لأنها تعطى نتائج سريعة ؛ إذ يعود الطفل إلى البيت فى أول يوم من حياته المدرسية ، وقد عرف شيئاً : حرفاً أو أكثر ، وهذا مما يستبشر به كثير من الآباء ؛ ومع تسليمنا بأن آراء كثير من الآباء لا يعتد بها دائماً فى تقويم الطرائق التربوية ، لا ننسى أن رضاهم عن طريقة ما ، قد يدفعهم إلى

مساعدة المدرسة ، بإسهامهم فى تعليم الطفل فى هذه الحلقة ، وأن سخطهم قد يحول دون هذه المساعدة .

٣ — أنها تزود الأطفال بمفاتيح القراءة ، وهى الحروف ؛ فيسهل عليهم النطق بأية كلمة جديدة ، ما دامت حروفها لا تخرج عن الحروف التى عرفوها قبل ذلك .

عيوب الطريقة الأبجدية :

١ — أنها تقضى على نشاط الأطفال وشوقهم ، وتبعث فيهم الملل والسآمة ، وكراهية المدرسة فى أول عهدهم بها ؛ لأنهم يرددون أشياء لا معنى لها فى أذهانهم .

٢ — أنها تعلم المبتدئ النطق بالكلمات ، لا القراءة بمعناها الصحيح ؛ لأن عملية القراءة إنما هى فهم أولا ، وهذه الطريقة تحمل المبتدئ على توجيه همه إلى عملية النطق ، وعملية التهجى ، دون أن يفهم معنى ما يقرأ ؛ وبذلك تفقد القراءة أهم أركانها ، وهو الفهم ، ويتبين ذلك حينما نكلف طفلا أن يقرأ عبارة ، فإذا سألناه فى معنى ما قرأ ، احتاج إلى قراءة العبارة مرة ثانية ، كأن المرة الأولى إنما كانت للنطق ، والثانية لمحاولة الفهم .

٣ — أنها مخالفة لطبيعة رؤية الأشياء ؛ لأنها تبدأ بتعليم الأجزاء ، وهى الحروف ، على حين أن العين — بطبيعتها — تدرك الأشياء وتبصرها جملة ، فهى ترى الشجرة أولا كلا ، ثم تتبين — بعد ذلك — أغصانها ، وعشاش الطيور فوقها ، وسائر أجزائها .

٤ — أنها مخالفة لطبيعة التحدث والتعبير ؛ لأن الطفل — حين يعبر — إنما يعبر عن معان ، لا عن حروف ، أو كلمات مجزأة .

٥ — أنها تربى فى الأطفال عادة القراءة البطيئة ؛ لأنهم يوجهون جهودهم إلى تهجى الكلمات ، وتجزئة الجملة ، وقراءتها كلمة كلمة .

٦ — أن فيها شيئًا من التضليل للأطفال ؛ لأن أسماء الحروف لا تدل على أصواتها ؛ فلا علاقة بين صوت الرمز (د) وبين النطق باسم الحرف « ذال » .

الطريقة الصوتية :

تتفق هذه الطريقة مع الطريقة الأبجدية ، فى أنها تبدأ بالحروف ، ولكنها تختلف عنها ، فى أن الحروف تقدم إلى الأطفال بأصواتها ، لا بأسمائها ، فالميم — مثلا —

لا تعلم على أنها « ميم » ، بل تعلم على أنها صوت « مَ » .

وفى هذه الطريقة ينطق الطفل بأصوات الحروف التى تتكون منها الكلمة ، ثم يسرع تدريجيا ؛ حتى يصل الحروف بعضها ببعض ، فينطق بالكلمة كلها .

وهذه الطريقة تقتضى أن يعرف الأطفال رموز الحروف وأصواتها المختلفة باختلاف الشكل ، وطريقة النطق بها ، وكثير من المعلمين يجمعون بين الطريقة الأبجدية والطريقة الصوتية .

ولتعليم الأطفال صوت حرف من الحروف تعرض عليهم صورة حيوان ، أول اسمه هذا الحرف ، مثل أرنب فى تعلم صوت الألف ، وتلقى عليهم حكاية يكثر فى أوائل كلماتها استعماله ، ويطالب التلاميذ بتكرار اسم الحيوان ، والكلمات المبدوءة بالحرف ، حتى يعرفوا مدلوله اللفظى دون اسمه ، وبعد الالتفات إلى رمزه المكتوب يطالبون برسمه حتى يجيدوا كتابته ونطقه ، أو يصنعونه فى حصة الأشغال من الصلصال أو الورق الملون ، أو أى شىء .

ويستطيع المدرس أن يتدرج فى هذه الطريقة ، فيبدأ بالحروف التى تكتب منفصلة فى كلماتها ، ويمرن الأطفال على النطق بها منفردة ، ثم مجتمعة ؛ لتكوين كلمة ، مثل (زَ ـ رَ ـ عَ) و (دَ ـ رَ ـ سَ) و (رَ ـ دَ ـ مَ) ثم ينتقل بهم إلى كلمات تتصل بعض أحرفها ، وينفصل بعضها ، مثل (قرأ ـ عرفَ ـ رَقدَ) ثم ينتقل إلى كلمات تتصل جميع حروفها ، مثل (كتبَ ـ جلسَ ـ شكرَ) .

ويلاحظ أن هذه الكلمات جميعها مفتوحة الحروف ؛ وذلك لسهولتها ، وللمدرس أن يمرن الأطفال ـ بعد ذلك ـ على النطق بأصوات الحروف مكسورة ، أو مضمومة ، على النمط السابق ، مثل (زُرِعَ ـ كُتِبَ) ثم ينتقل إلى كلمات أكبر . . . وهكذا .

مزايا الطريقة الصوتية :

١ ـ هذه الطريقة تحقق مزايا الطريقة الأبجدية ، من حيث سهولتها على المعلمين ، وإرضاء أولياء الأمور ، كما أنها تسهل على الطفل أن ينطق بما يعرض عليه من الكلمات الجديدة ؛ لأنه عرف الأصوات التى تدل عليها حروف هذه الكلمات ؛ وبهذا كانت تلك الطريقة مشجعة للأطفال .

٢ – فى هذه الطريقة ربط مباشر ، بين الصوت والرمز المكتوب .

٣ – هذه الطريقة تساير طبيعة اللغة العربية إلى حد كبير ؛ لأنها لغة تغلب عليها الناحية الصوتية ، ولأن هجاءها موافق لنطقها بوجه عام ، وكل صوت له حرف خاص به .

٤ – وفى هذه الطريقة تربية للأذن والعين واليد معًا ، وهى تتفق مع ميول الأطفال ، وحبهم الحركة واللعب والعمل والألوان ، وهى – على العموم – خير من الطريقة الأبجدية ، ولكنها لا تعالج كل عيوبها .

عيوب الطريقة الصوتية :

١ – فيها كثير من عيوب الطريقة الأبجدية ، من حيث البدء بالأجزاء ، وتعويد الطفل البطء فى القراءة ، وعدم الاهتمام بالمعنى .

٢ – ومن عيوبها – كذلك – أنها تترك فى الأطفال عادات قبيحة فى النطق ، ومن ذلك مدّ الحروف دائمًا ، وهذه العادة تلاحق كثيراً من التلاميذ ، حتى المرحلة الإعدادية ، كما أن البدء بالحرف الساكن متعذر ، وقد تكون بعض الحروف مما لا ينطق به ، مثل اللام الشمسية ، كما يتعذر النطق بحروف المد منفردة .

٣ – أنها قد تهدم وحدة الكلمة ؛ لأنها تعتمد على المقاطع ، حتى إن الكلمات تكتب أحيانًا مقسمة مقاطع ، بينها مسافات .

الطريقة التحليلية :

انتهينا من عرض الطريقة التركيبية بنوعيها : الأبجدية والصوتية ، وهذه طريقة أخرى ، تسير على عكس الطريقة التركيبية ، وتسمى الطريقة التحليلية ، وعمادها البدء بكلمات ، والانتقال منها إلى الحروف ، وأساس هذه الطريقة معرفة الطفل كثيراً من الأشياء وأسمائها ، من قبل أن يدخل المدرسة ، فتعرض عليه كلمات مما يسمعه ويستعمله فى حياته ، ثم يعلم الكلمات صورة وصوتًا ، ثم ينتقل تدريجيًا – بإرشاد المعلم – إلى النظر فى أجزائها ؛ كى يمكنه معرفتها ثانية ، ويقدر على تهجيتها عند مطالبته بكتابتها ؛ ولهذا سميت « الطريقة التحليلية » ؛ لأن الطفل يتعلم الكلمة مركبة ، ثم يحللها إلى أجزائها ، وهى الحروف ، وتسمى – كذلك – الطريقة الكلية ؛ لأنها تبدأ بتعليم الكل ، وهو

الجملة ، أو الكلمة ، وتنتقل إلى الجزء وهو الحرف ، وأشهر ما يندرج تحت هذه الطريقة ، طريقة « انظر وقل » .

طريقة « انظر وقل » :

عمادها النظر إلى الكلمات ، ثم النطق بها ، وهى نوعان :

طريقة الكلمة وطريقة الجملة

طريقة الكلمة :

فى هذه الطريقة ينظر الطفل إلى الكلمة التى ينطق بها المدرس ، بتؤدة ووضوح ، مع الإشارة إليها ، ثم يحاكيها ، ويكرر ذلك عدة مرات ، ثم يرشده المدرس إلى تحليلها وتهجيتها ؛ حتى تثبت صورتها فى ذهنه ، وبعد ذلك يعرض عليه كلمات مشابهة ؛ لعقد الموازنة بينها .

وقد تقترن الكلمة بصورة الشىء ، وفى هذه الحالة ينظر الطفل إلى الصورة والكلمة ، ثم ينطق بها ، وهذه العملية تتطلب أموراً منها :

١ ــ وضوح الصورة :

٢ ــ تكرار الألفاظ تكراراً كافياً لتثبيت صورتها فى الذهن ، والقدرة على النطق بها بمجرد النظر إليها .

٣ ــ تكرار بعض الحروف فى الكلمات ؛ ليسهل ــ بعد ذلك ــ تحليل الكلمة إلى حروفها .

٤ ــ التدرج فى الاستغناء عن الصور ، حتى ينتقل الطفل من مرحلة الربط بين الكلمة والصورة ، إلى مرحلة تمييز الكلمة ، بمجرد النظر إليها ، وتكون الخطوة التالية هى تمييز الحروف ، أى ربط شكل الحرف بصوته الخاص ، وهى الخطوة اللازمة لقراءة أية كلمة جديدة .

مزايا طريقة الكلمة :

١ ــ أنها طريقة كلية إلى حد ما ؛ لأن الكلمة فى ذاتها كلّ ، ولها مدلول .

٢ ــ أنها تمكن الطفل من كسب ثروة لغوية ، فى أثناء تعلمه القراءة .
٣ ــ من الممكن استخدامها فى تكوين جمل من الكلمات ، فى وقت قصير .
٤ ــ بهذه الطريقة يتعلم الطفل الرمز واللفظ والمعنى معاً .
٥ ــ فى هذه الطريقة تشويق للطفل ، وتشجيع له على المضى فى القراءة ؛ لأن للكلمات التى ينطق بها معانٍ واضحة فى ذهنه .
٦ ــ وهذه الطريقة تساعد الطفل على سرعة القراءة ، لأن الوحدة فيها كلمة أو أكثر ، وليست حرفاً واحداً ، أو مقطعاً واحداً .
٧ ــ وهى تعود التلميذ متابعة المعنى فى أثناء القراءة .
٨ ــ وفى هذه الطريقة تخلص من أكثر عيوب الطريقة التركيبية .

ما يؤخذ على طريقة الكلمة :

١ ــ يؤخذ عليها أنها لا تساعد الطفل على تمييز كلمات جديدة غير ما يعرض عليه ، بل تحصر خبرته فى دائرة محدودة من الكلمات ، ولكن من الممكن علاج هذا العيب بتكرار الكلمات تكراراً كثيراً ، مع العناية بتحليلها إلى أجزائها ؛ فذلك يساعد على قراءة الكلمات الجديدة ، التى تدخل فيها هذه الحروف السابقة .

٢ ــ كثير من الكلمات تتشابه فى رسمها ، ولكنها مختلفة المعنى ، وقد يؤدى هذا إلى خطأ الأطفال فى نطق بعض الكلمات ؛ فيختلف المعنى .

٣ ــ قد يؤخر بعض المدرسين مرحلة تحليل الكلمات إلى حروف ؛ فيضيع ركن هام من أركان القراءة .

طريقة الجملة :

هى تطور لطريقة الكلمة ، ودفع لها خطوة إلى الأمام ، وأساسها أن الجملة هى وحدة المعنى ، وليست الكلمة ، ولا الحرف .

وطريقتها : أن يعد المعلم جملا قصيرة ، مما يألفه الأطفال ، أو طائفة من هذه الجمل ، بينها ارتباط فى المعنى ، ويكتبها على السبورة ، ثم ينطق بالجملة ، ويرددها الأطفال أفراداً وجماعات مرات كافية ، ثم يعرض جملة أخرى ، تشترك مع الأولى فى

بعض الكلمات . . . وهكذا ، ويرشدهم فى كل جملة إلى تحليلها إلى كلمات ، ثم إلى أجزاء الكلمات ، ويحسن أن تقترن الجمل بصور توضحها .

ويشترط فى هذه الطريقة :

١ — الترابط بين الجمل ، كأن تؤلف قصة قصيرة .
٢ — ألا تزيد الجملة على ثلاث كلمات أو أربع .
٣ — تكرار بعض الكلمات فى الجمل المختلفة .

مزايا طريقة الجملة :

١ — تقوم هذه الطريقة على أساس نفسى سليم ، وهو البدء بالوحدات المعنوية ؛ وهى — لهذا — تمد الطفل بثروة فكرية ، بجانب الكسب اللغوى .

٢ — أن الطفل يفهم معنى الكلمة دون حدس أو تخمين ؛ لأن الكلمات وردت فى سياق الجملة .

٣ — هذه الطريقة تشوق الأطفال إلى القراءة ، وتعودهم تفهم المعنى ومتابعته فى كل ما يقرءون ؛ لأنها لا تفصل بين عملية ترجمة الرموز إلى أصوات ، وعملية فهم المعنى ، كما هى الحال فى الطريقة التركيبية .

عيوبها :

١ — قد يسترسل المعلم فى عرض الجمل ، وتدريب الأطفال على قراءتها وكتابتها ؛ ويؤخر عملية تحليل الجملة إلى كلمات ، وتحليل الكلمة إلى حروف وأصوات منوعة بتنوع الضبط ؛ وفى هذا تعطيل لوسيلة هامة من الوسائل المعينة على قراءة الكلمات الجديدة .

٢ — استيعاب الجملة دفعة واحدة ، فى أوائل مرحلة التعليم أمر يصعب على بعض الأطفال ، المحدودى الذكاء والاستعداد .

٣ — تحتاج هذه الطريقة إلى كثير من الوسائل المعينة ، التى ربما لا تتهيأ للمعلم ، أو المدرسة ؛ وبهذا يقل أثرها ، وتنعدم الثقة بها .

* * *

ولعلنا – بعد أن عرضنا أشهر الطرق لتعليم القراءة للمبتدئين ، وبعد أن بينا ما لكل طريقة من مزايا ، وما أخذ عليها من عيوب ، نسأل : وما الطريقة المفضلة إذن ؟

الطريقة المفضلة فى تعليم القراءة للمبتدئين :

تبين لنا من العرض السابق أنه ليس هناك طريقة بذاتها تحتكر كل المزايا ، ولكن لكل طريقة محاسنها وعيوبها ، وإذن فالطريقة المفضلة ، ينبغى أن نشتقها من الطرق جميعها ، على أن يكون أساسها أن نجمع بين مزايا الطرق السابقة ، ونتجنب عيوبها ، ولنا – بعد هذا – أن نسميها « الطريقة المزدوجة » أو « الطريقة التركيبية التحليلية » أى التى تجمع بين التركيب والتحليل .

وقد أخذت وزارة التربية والتعليم أخيراً بهذه الطريقة المزدوجة ، وجعلتها أساساً يتقيد به مؤلفو كتب القراءة لهذا الصف .

وأهم عناصر الازدواج فى هذه الطريقة :

١ – أنها تقدم للأطفال وحدات معنوية كاملة للقراءة ، وهى الكلمات ذات المعانى ؛ وبهذا ينتفع الأطفال بمزايا طريقة الكلمة .

٢ – وتقدم لهم – كذلك – جملا سهلة ، تتكرر فيها بعض الكلمات ؛ وبهذا ينتفعون بمزايا طريقة الجملة .

٣ – كما تعنى بتحليل الكلمات تحليلا صوتيًّا ؛ لتمييز أصوات الحروف ، وربطها برموزها ؛ وفى هذا تحقيق لمزايا الطريقة الصوتية .

٤ – وفى إحدى مراحلها اتجاه قاصد إلى معرفة الحروف الهجائية ، اسماً ورسماً ، وبهذا تتحقق مزايا الطريقة الأبجدية .

٥ – وبهذه العناصر الأساسية تخلصت الطريقة من العيوب ، التى تشوه الطرق السابقة ، وتضعف من نتائجها وآثارها .

ومما يزيد صلاحية هذه الطريقة المزدوجة ، ويهيئ لها أسباب النجاح أن نبدأ بالكلمات القصيرة ، مما يستعملها الأطفال فى حياتهم ، ويعبرون بها عن حاجاتهم ، وأن يراعى فيها استخدام الصور الملونة ، والنماذج ، والحروف الخشبيه ، وتكليف الأطفال عمل حروف أو كلمات فى حصص الأشغال والرسم ؛ وبهذا يمارس الأطفال عملية القراءة فى إطار شائق محبب .

الأسس النفسية واللغوية لهذه الطريقة :

١ - أن إدراك الأشياء جملة أسبق من إدراكها أجزاء ؛ لأن معرفة الكل أسبق من معرفة الجزء .

٢ - أن وحدة المعنى هي الجملة ، وأن الكلمة هي الوحدة المعنوية الصغرى .

٣ - أن القراءة ليست إلا عملية التقاط بصري للرموز المكتوبة ، وترجمتها إلى أصوات ومعان ، وليست قائمة على التخمين ، أو استيحاء الذاكرة ، وإذن فمعرفة الحروف أساس هام في هذه العملية .

٤ - ثبت بالتجارب أن الوقت الذي يستغرقه الالتقاط البصري لحرف واحد ، هو الوقت نفسه ، الذي يستغرقه الالتقاط البصري للكلمة كاملة .

وقد أجرى أحد العلماء تجربة لمعرفة الفرق بين حركات العين ، والزمن الذي تستغرقه في رؤية الكلمة ، إذا كانت مركبة من حروف كثيرة ، أو حروف قليلة ، فوجد أن الوقت الذي استغرقه القارئ في قراءة أربعة حروف ، ليس بينها صلة مساو للوقت الذي استغرقه في قراءة كلمتين ، مجموع حروفهما ١٢ حرفاً ، وهو أيضاً مساو للوقت الذي استغرقه في قراءة جملة مكونة من أربع كلمات ، مجموع حروفها ٢٤ حرفاً ، فاستنبط أن الأمر في القراءة إنما هو عملية التقاط ، وليس الإدراك متجهاً إلى الحروف منفردة ، ولو كان الزمن موزعاً على الحروف بعملية حسابية ما استطاع هذا القارئ أن يقرأ أكثر من أربعة أحرف من الكلمتين ، أو من الجملة ، في الزمن الذي استغرقه في قراءة الحروف الأربعة التي ليس بينها صلة .

ويمكن التمثيل لهذه التجربة بما يأتي :

ج - غ - ق - ض (أربعة أحرف) - مصر جنة العالم (١٢حرفاً) - سافر إبراهيم اليوم بالطيارة (٢٤ حرفاً) .

مراحل الطريقة المزدوجة :

تسير هذه الطريقة في أربع مراحل هي :

١ - مرحلة التهيئة .

٢ - مرحلة التعريف بالكلمات والجمل .

٣ ــ مرحلة التحليل والتجريد .
٤ ــ مرحلة التركيب .

وهذه المراحل الأربع مترابطة متعاونة ، وهى كالأجهزة المختلفة فى الجسم الواحد ، لا يغنى أحدها عن الآخر ، بل يؤدى كل منها وظيفة ضرورية لحياة الجسم ، وكل مرحلة من هذه المراحل تمهد للتى بعدها ، وتتداخل فيها ، ولن يصل المعلم إلى الغاية التى ينشدها من تنمية قدرة الأطفال على القراءة ، إلا إذا قام بتنفيذ هذه المراحل ، تنفيذاً كاملا صحيحاً . .

وفيما يلى شرح لهذه المراحل ، ورسم لطريقة السير فيها ، مع التوضيح بالأمثلة والنماذج ، وذكر بعض الوسائل المعينة :

أولا : مرحلة التهيئة :

ويتجه العمل فيها ــ بوجه عام ــ إلى تعهد الأطفال ، وتنمية استعدادهم لهذه المواقف الجديدة فى حياتهم ، وهى المواقف التعليمية التى سيمارسون فيها أعمالا جديدة ، فى بيئة اجتماعية لم يألفوها ، ومع وجوه جديدة ، لم يسبق لهم عهد بها ، وهذه التهيئة نوعان: تهيئة عامة ، وتهيئة للقراءة والكتابة .

التهيئة العامة :

الغرض منها عقد صلة بين المدرسة والبيت ؛ حتى لا يصدم الطفل بمواجهة هذا التغير الفجائى فى حياته ، وحتى يشعر بالأمن والاستقرار النفسى ، ومن أغراض هذه المرحلة أيضاً تمكين المعلم من الكشف عن مستوى الأطفال العقلى ، وقدرتهم اللغوية ، والتعرف إلى صفاتهم وطباعهم ، وما بينهم من فروق فى طبيعة الفهم والذكاء ، والقدرة على التعبير ، أو التعثر فيه ، والميل إلى الحركة والنشاط والمشاركة فى الألعاب والاجتماعات ، أو الخمول والانزواء ، أو فروق اجتماعية وثقافية ، تستوجبها أحوال أسرهم المالية ؛ ليستطيع ــ فى ضوء هذه الإلمامة ــ أن يرسم الطريقة الناجحة لتعليم هؤلاء الأطفال .

وتتكفل هذه المرحلة أيضاً بمعالجة مشكلة أخرى ، تتكرر كل سنة فى المدارس الابتدائية ، فى أوائل العام الدراسى ، وتبدو هذه المشكلة فى نفور الأطفال من المدرسة ، وارتفاع أصواتهم بالصياح والبكاء ، وتشبثهم بملابس آبائهم ، أو أمهاتهم ، وتهيبهم

الدخول فى هذا العالم البغيض المجهول ، ولا عجب فى هذا ، فالطفل فى أول يوم من عهده بالمدرسة ، يجبر على مفارقة مراتع لهوه ، وملاعب طفولته ، ويحرم لذة المرح والحرية والانطلاق مع أترابه الذين ربطته الحوادث بهم ، وسلكته معهم فى دنيا ممتعة بهيجة مشرقة الأرجاء ، ويواجه فى هذا اليوم قيوداً ثقيلة ، وأنظمة صارمة ، وحزماً يشيع فى نفسه الخوف والقلق والإشفاق ، ولا شك أن الطفل لن تتسق حياته فى المدرسة ، ولن يتقبل منها أى شىء ، إلا إذا أحبها ، وألفها ، واطمأن إليها ، وتبددت من نفسه عوامل الخوف والقلق والاضطراب .

وسائل هذه التهيئة :

١ ــ أن يتعاون آباء الأطفال الجدد مع المدرسة فى الأيام الأولى من العام الدراسى ، فيطوف الآباء مع أولادهم بفناء المدرسة وحجراتها ، وما بها من ملاعب وحدائق وحظائر ، ويطالعوا معهم الرسوم والصور ، ويشترك المدرسون معهم فى هذه الجولات ، ويحلوا محلهم بالتدريج فى قيادة الأطفال .

فإذا ما أنس الأطفال إلى هذا العالم الجديد ، عمل الآباء والمدرسون على عقد صلات جماعية بين الأطفال ، بأن يدفعوهم إلى لون من الألعاب ، أو يقيموا بينهم نوعاً من السباق ، أو يسمعوهم من إذاعة المدرسة شيئاً من الفكاهات ، أو الأغانى أو الأناشيد .

وبمثل هذا تتبدد مخاوف الأطفال ، ويستشعرون السكينة والاطمئنان ، ويلتذون هذه التجربة الجديدة ، ويطلبون منها المزيد .

٢ ــ أن يمنح الأطفال أكبر قسط من حرية الحركة واللعب والتنقل داخل المدرسة ، وألا يؤخذوا ــ منذ اليوم الأول ــ بالدروس الجدية داخل الفصول ، والجلوس على المقاعد .

٣ ــ أن تتجنب المدرسة ــ فى معاملة هؤلاء الأطفال ــ مظاهر الحزم والخشونة ، بل تكون المعاملة الرفيقة اللينة هى السائدة ، ومن الضرورى لتطبيق هذه السياسة أن يوصى ناظر المدرسة زملاءه المدرسين ، وأن يشدد التنبيه على خدم المدرسة باتباع هذا الأسلوب اللين فى معاملة الأطفال .

٤ ــ توحيد زى الأطفال ، فهذا التوحيد يقضى على كثير من مظاهر الفوارق الحسية بين الأطفال ، ويقلل من آثارها فى نفوسهم ، ويؤلف بين قلوبهم ، ويشعرهم بالأخوة

والمساواة ، وأنهم أبناء لأسرة واحدة ، هى أسرة المدرسة .

٥ ـ دعوة الآباء إلى زيارة أطفالهم بالمدرسة ، ومشاركتهم فى حفلاتهم ورحلاتهم ، ومظاهر نشاطهم .

التهيئة للقراءة والكتابة :

أغراض هذه التهيئة كثيرة منوعة ، منها :

١ ـ تعهد قدرات الأطفال على معرفة الأصوات ومحاكاتها ، وإدراك الفوارق بينها .

٢ ـ إتقان الأطفال اللغة الشفوية ، استماعـًا وأداء ، وتزويدهم بطائفة من الألفاظ والمعانى ، وتدريبهم على التمييز بين الأضداد مثل : قريب وبعيد، قصير وطويل ، خفيف وثقيل ، وعلى سماع القصص وفهمها ، وحكايتها وتمثيلها ، وإدراك ما ينتظمها من اتساق الفكرة ، وترتيب الأجزاء .

٣ ـ تدريب الأطفال على معرفة الأشياء، وتسميتها من صورها أو نماذجها . . .

٤ ـ تعويدهم دقة الملاحظة ، وإدراك العلاقات بين الأشياء ، وما تتفق فيه ، وما تختلف .

٥ ـ تدريب حواس الأطفال وأعضائهم التى يستخدمونها فى القراءة والكتابة .

٦ ـ تمكين المعلم من معرفة ما يكثر دورانه على ألسنة الأطفال من الألفاظ ، وما يعالجونه من الأفكار والمعانى ؛ لينتفع بهذا فى اختيار المفردات التى يعرضها عليهم بعد مرحلة التهيئة .

ووسائل هذه التهيئة كثيرة منوعة ، نعرض بعضها فيما يلى ، وندع للمدرسين والمؤلفين أن يبتكروا لها وسائل أخرى .

فللتهيئة الصوتية :

١ ـ يكلف المدرس بعض الأطفال أن يقلدوا أصوات بعض الحيوانات : كالقط والكلب ، والخروف والحمار ، أو الطيور : كالدجاج والبط والغراب واليمام ، أو أشياء أخرى : كصوت الجرس ، والساعة ، والطيارة ونحو ذلك .

٢ ـ يسأل المدرس الأطفال : من يستطيع أن يقول كلمة مثل : كبير ، صغير ؟

ويترك لهم فرصة للتفكير ، وسيظفر بكلمات مثل : جميل ، قريب ، بعيد ، رخيص ، أو كلمة مثل : نام ، خاف ، فيأتى التلاميذ بكلمات من هذا النوع ، مثل : صام ، دار ، قال ، راح ، أو كلمة مثل : عود ، نور ، فيأتى التلاميذ بكلمات ، مثل : فول ، سور ، سوق ، طول . . .

٣ — يكلف المدرس الأطفال أن يأتوا بكلمات أولها مثل أول كلمة « سمك » فينطقوا بكلمات مشابهة ، مثل : ساعة ، سمير ، سعيد ، سيد ، سرير ، أو أن يأتوا بكلمات آخرها مثل آخر كلمة « عدّ » فينطقوا بكلمات مشابهة ، مثل : شدّ ، مدّ ، هدّ ، ردّ وهكذا ، ويلاحظ أن هذه الأمثلة السابقة تتجه إلى تعهد الناحية الصوتية من ناحية القوالب العامة لنطق الكلمات ، ومن حيث اختيار حروف بذاتها ، لتأدية الصوت المطلوب فى السؤال ، وكذلك تتجه إلى اختيار المفردات ذات المعانى ، وللمدرس أن يزيد ما يشاء من وسائل هذه التهيئة الصوتية .

والتهيئة اللغوية :

١ — يجول المدرس مع الأطفال بمعالم المدرسة ، من حدائق وحظائر وملاعب ، ويسألهم فيما يشاهدونه أسئلة تستدعى أن يذكر الأطفال أسماء ما يرونه ، وصفاته ، ومنافعه . . . وهكذا .

٢ — يطلب المدرس من بعض الأطفال أن يذكروا أسماء أصدقائهم وزملائهم وجيرانهم ، وأسماء من يعملون من أرباب الشهرة فى السياسة ، أو الفنون ، أو الرياضة .

٣ — يطلب إلى بعضهم أن يذكروا أربعة أعمال يقوم بها الفلاح ، أو ثلاث أغان ، يسمعونها من الإذاعة ، أو ثلاثة أشياء نحملها فى جيوبنا ، أو أربعة أشياء ، لونها أحمر ، أو أبيض ، أو أخضر ، أو ثلاثة حيوانات تنفع الفلاح . . .

٤ — يسأل المدرس الأطفال : أين نرى الأشياء الآتية :

النجوم — المراكب — الأسد — الورد — السبورة — الأهرام .

٥ — يلقى المدرس على الأطفال بعض الألغاز السهلة ، ويدفعهم إلى التفكير فيها ، والتنافس فى حلها ، كأن يقول لهم مثلا :

فاكهة ، شكلها مثل الكرة ، من الخارج خضراء ، ومن الداخل حمراء .

٦ – يلقى عليهم قصصاً قصيرة شائقة ، ويحدثهم فى أشخاصها وحوادثها ، وله أن يختبر فهمهم ، ومدى تتبعهم للقصة ومنطقها ، بأن يحاول مغالطتهم ، بتغيير الوحدة الزمنية للقصة ، أو الوحدة المكانية ، أو نقص عنصر من الفكرة ، أو زيادة عنصر ، أو نحو ذلك مما يخل بالتسلسل والترتيب الطبيعى .

كما أن للمدرس أن يطلب من الأطفال أن يلقوا بعض القصص ، ويتخذ ما يلقون محوراً لمناقشات ومحادثات عامة ، وله – كذلك – أن يكلف بعض الأطفال القيام بتمثيل إحدى القصص التى سمعوها ، أو تمثيل بعض مواقف منها .

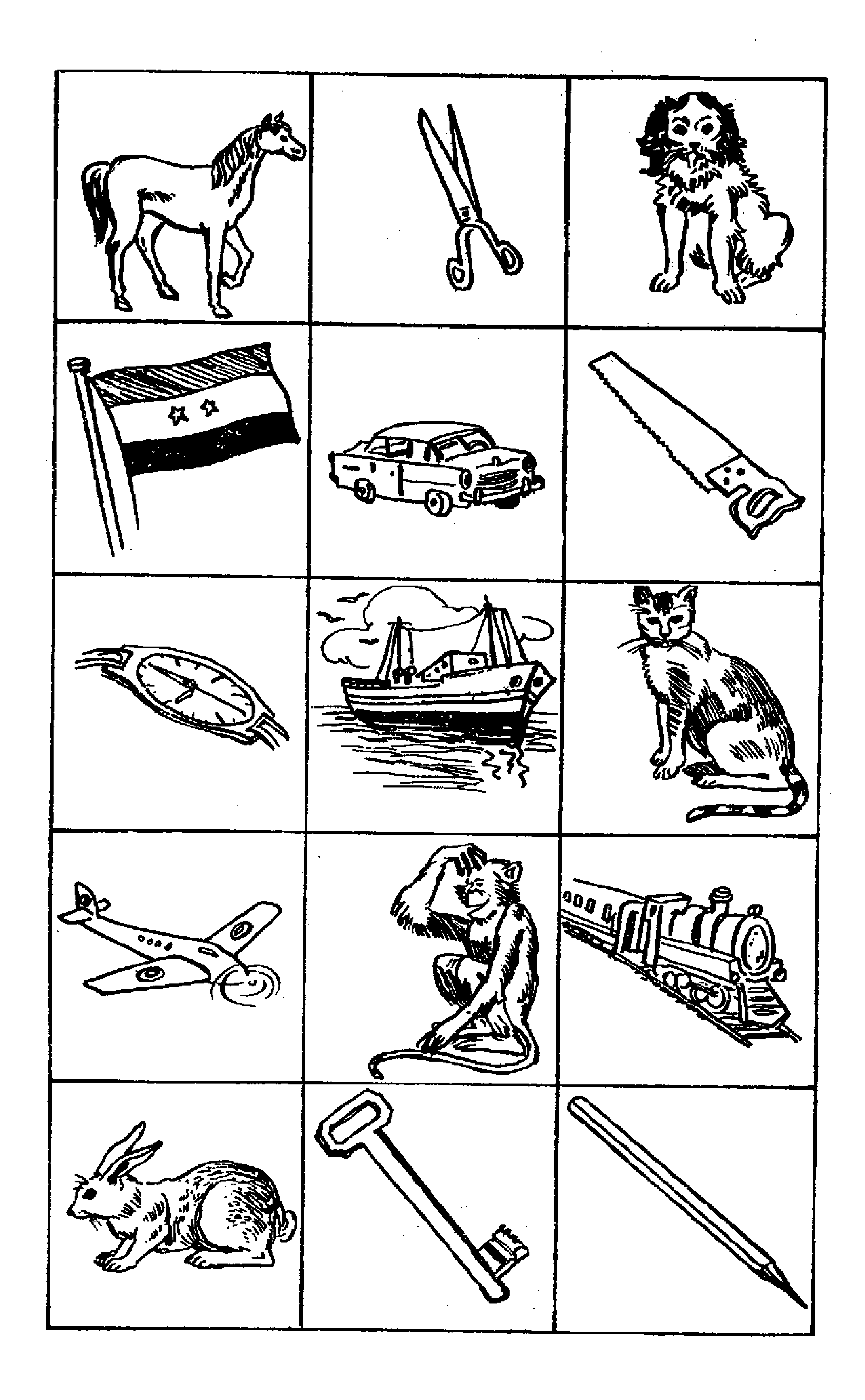
فلهذه التهيئة اللغوية آثار محمودة ، فى تزويد الأطفال بمحصول لغوى ، وثروة فكرية ، وفى أخذهم بر بط المعانى ، وإدراك ما بين الأشياء من علاقات موضوعية ، أو زمانية ، أو مكانية ، ولا شك أن لهذه الحصيلة آثاراً بعيدة المدى ، فى تنمية استعداد الأطفال للقراءة والكتابة ، والدراسات اللغوية بوجه عام .

ولتعويد الأطفال دقة الملاحظة :

نعرض عليهم مجموعات من الصور ، ونطلب إليهم التعرف عليها ، وتسمية ما تدل عليه ، مثل :

١ – مجموعة تشتمل على صور :

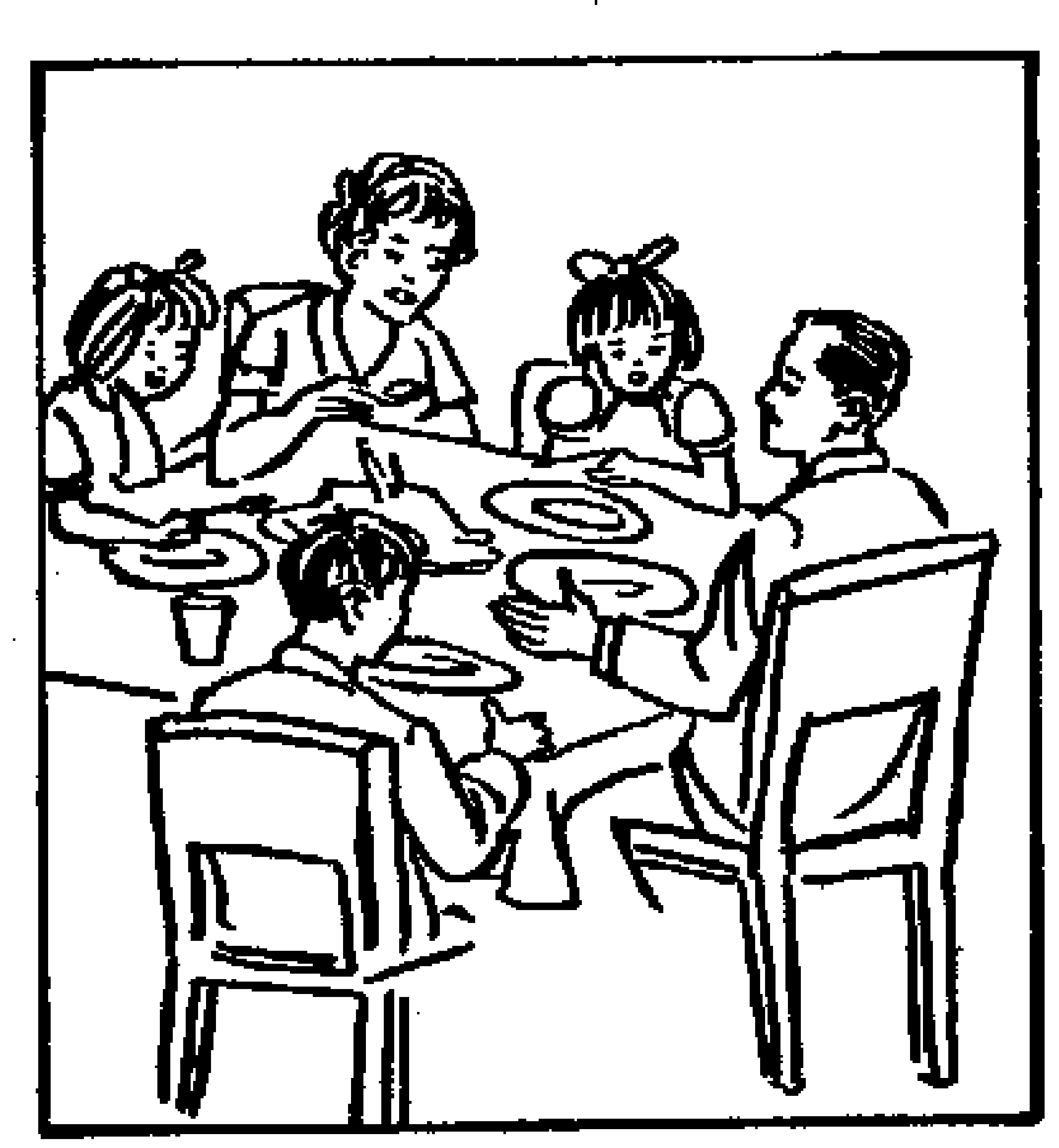
كلب – مقص – حصان – منشار – سيارة – علم – قط – سفينة – ساعة قطار – قرد – طيارة – قلم – مفتاح– أرنب – (تعرض على النحو التالى) .

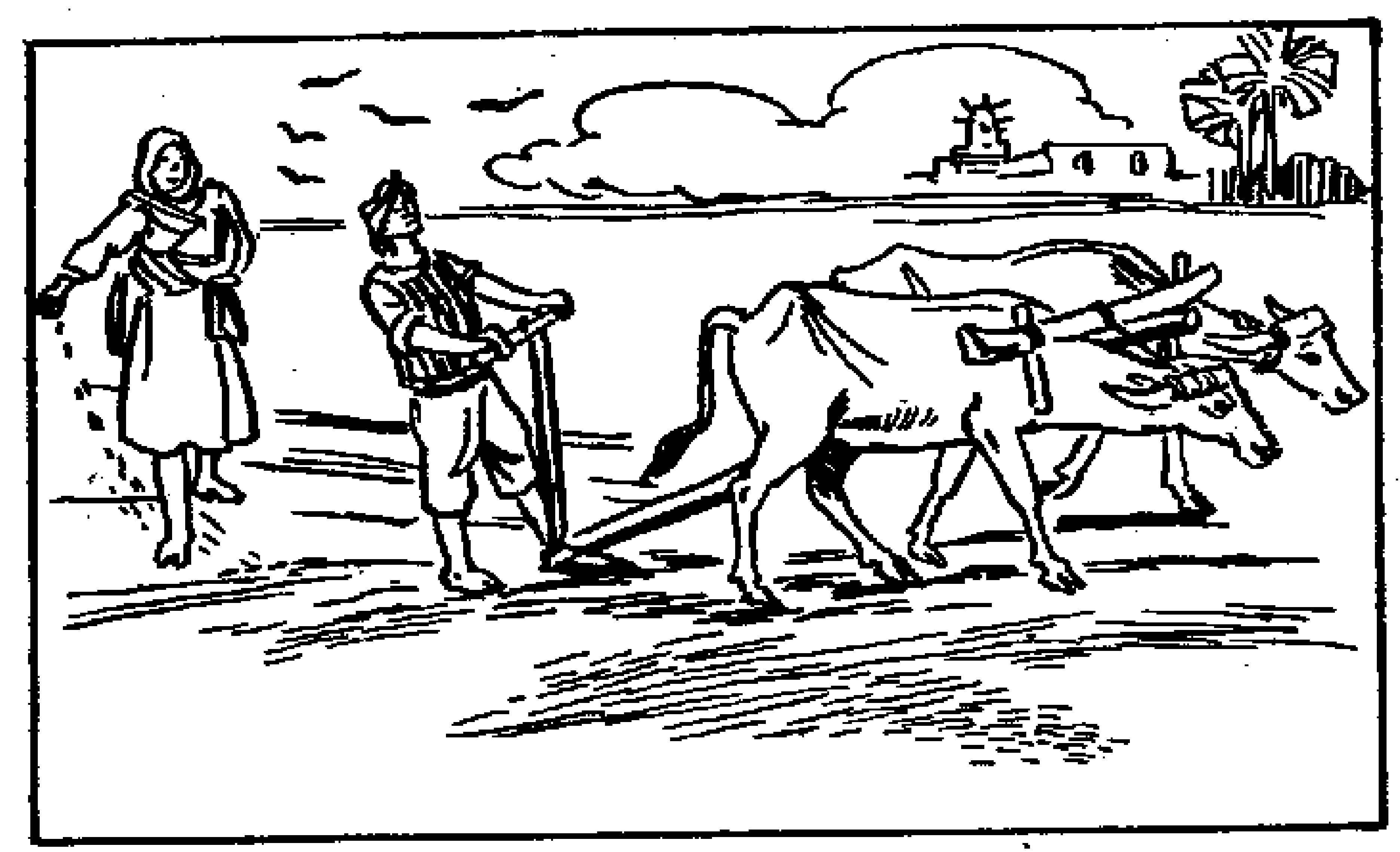


ويستطيع المدرس أن ينوع المحادثة فى هذه الصور ، لتعهد ناحية التعبير والفهم ، وإمدادهم بالمعلومات ، وإقدارهم على إدراك العلاقات بين الأشياء .

٢ — مجموعة أو مجموعات من الصور ، تشتمل على أشخاص يؤدون أعمالا مثل : أولاد يلعبون بالكرة ، أشخاص حول مائدة يأكلون ، فلاح يحرث الأرض بالمحراث نجار يشق الخشب بالمنشار ، بنت تنثر الحب للدجاج . (كما فى الصور الآتية) :



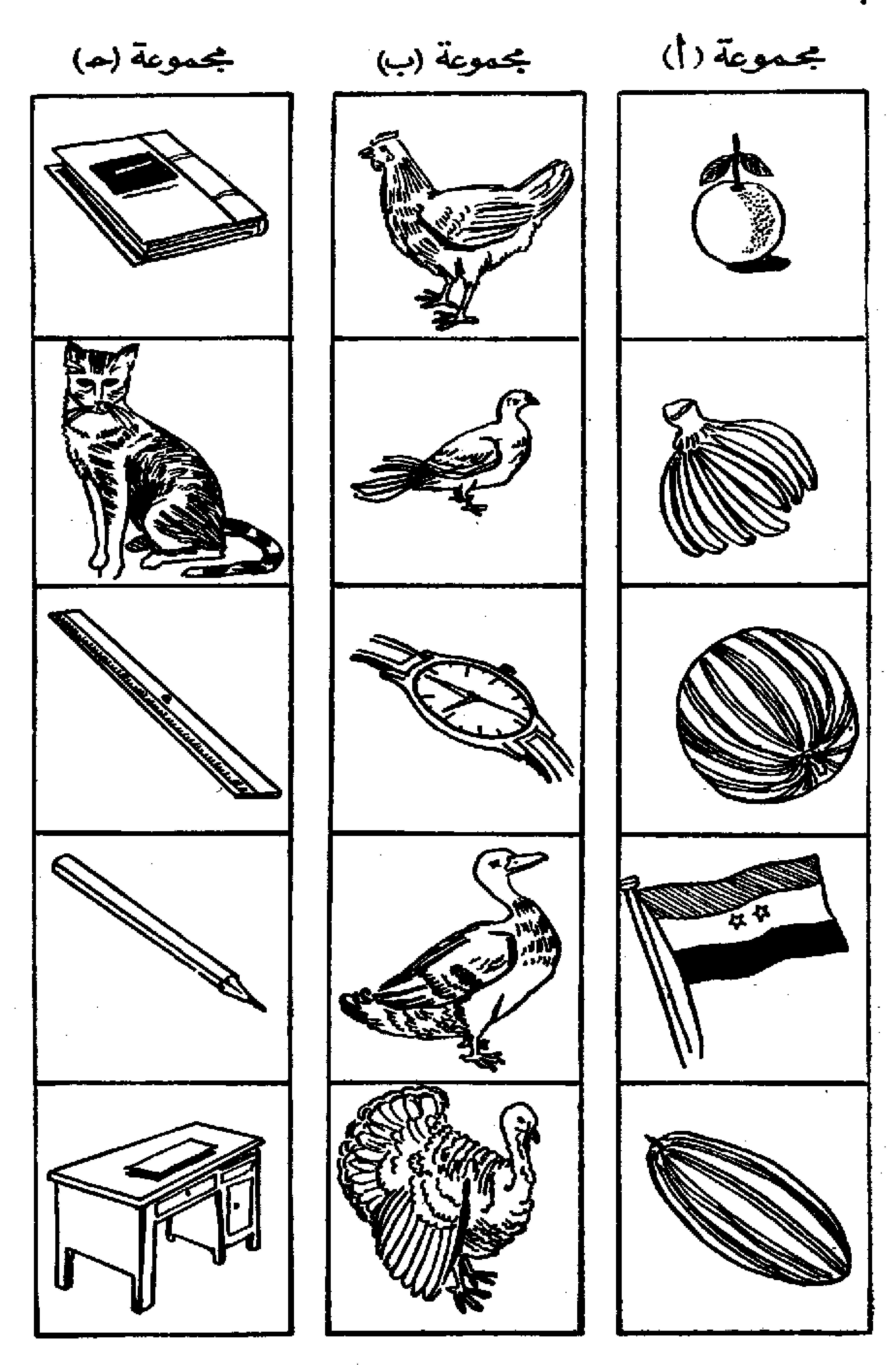








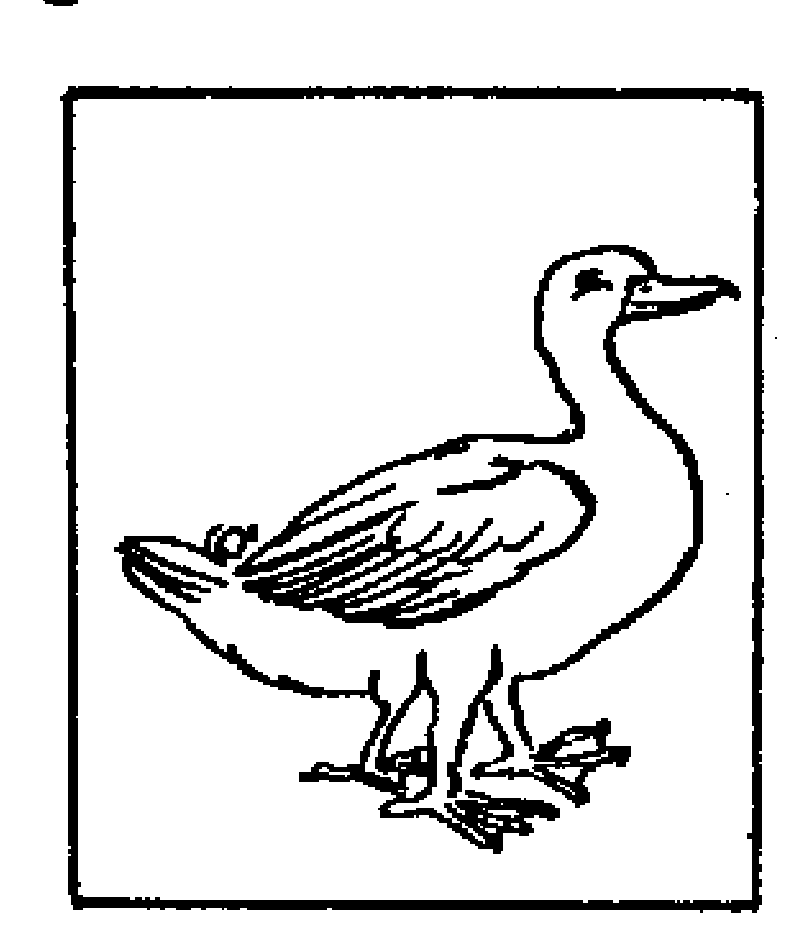
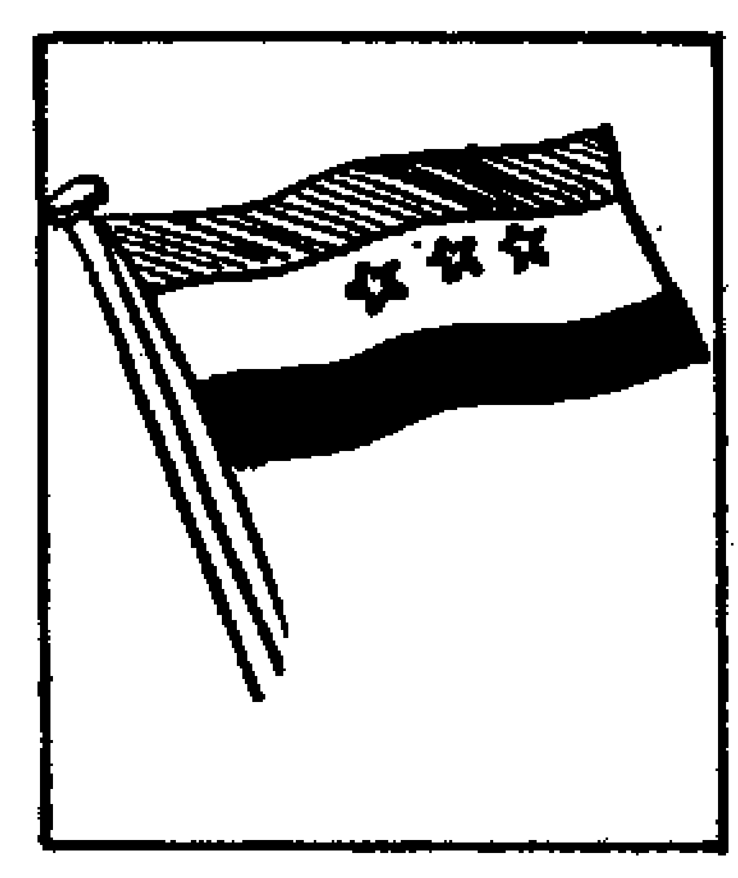
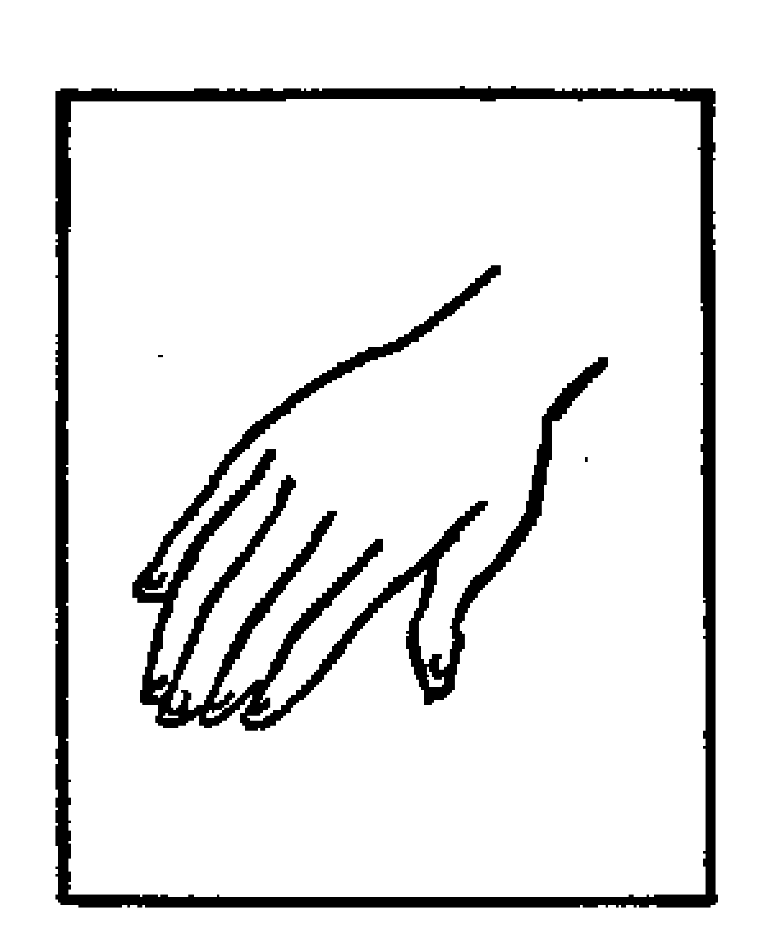
٣- مجموعات تشتمل كل منها على طائفة من الأشياء التى تجمعها صلة ، وبينها شيء مخالف لها ، مثل : (ا) برتقالة — موزة — بطيخة — علم — شمامة — (ب) دجاجة — حمامة — ساعة — بطة — ديك رومى . (حـ) كتاب — قطة — مسطرة — قلم — مكتب .



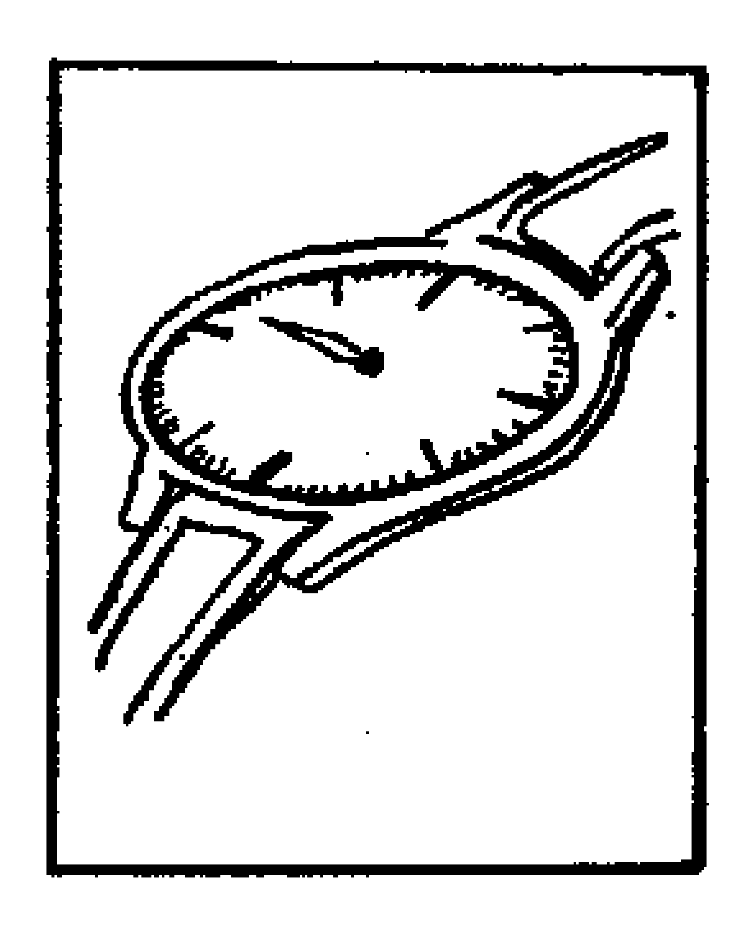
وفى هذه المجموعات يدرب الطفل على التعبير ، وعلى إدراك العلاقات بين الأشياء المترابطة .

٤ — مجموعة تشتمل على رسوم ، بكل منها خطأ ، ويطلب من الأطفال النظر إلى الرسوم ، وبيان ما فيها من خطأ ، مثل :

بطة بثلاث أرجل — علم جمهوريتنا بثلاثة نجوم — كف بها ست أصابع — أرنب بأذن واحدة — قطة بدون ذيل . ساعة لها عقرب واحد .

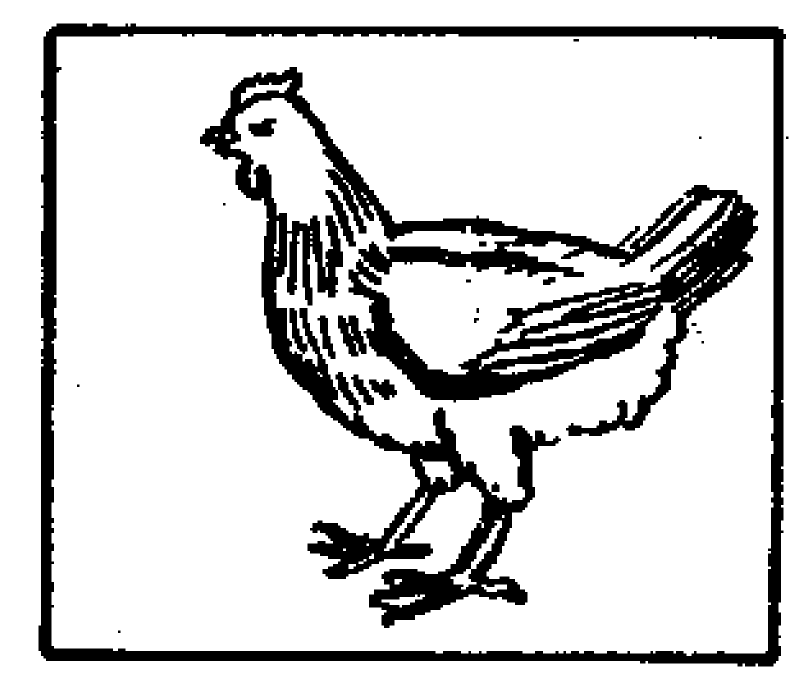
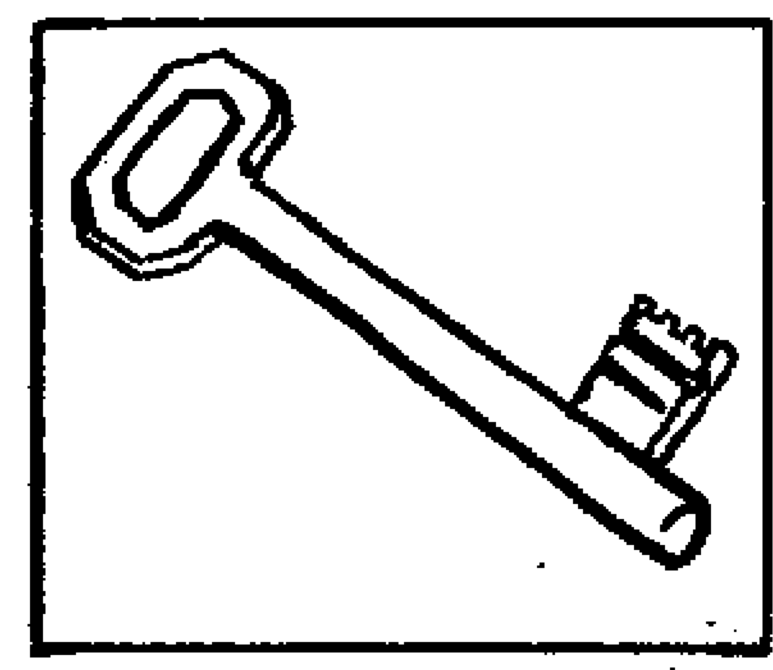
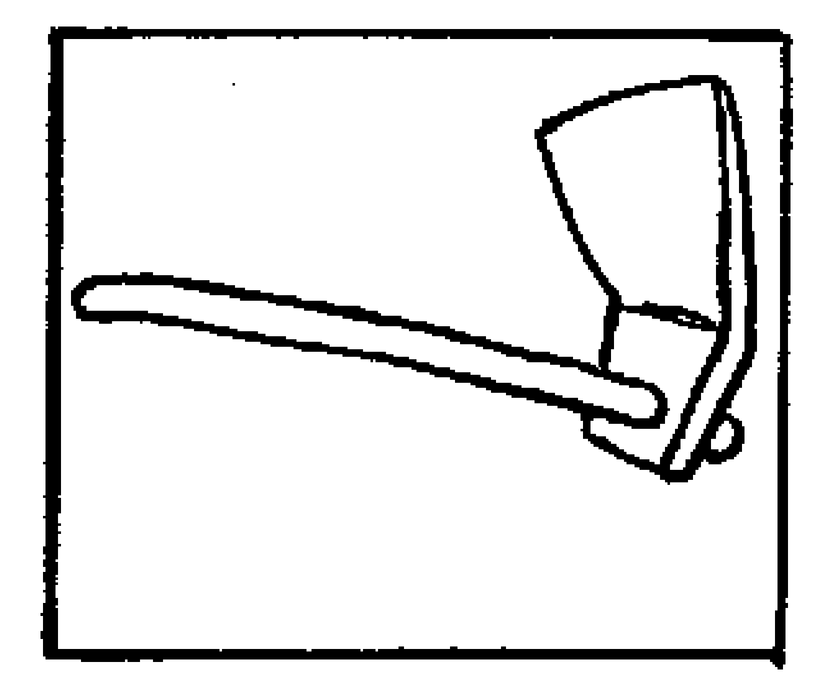
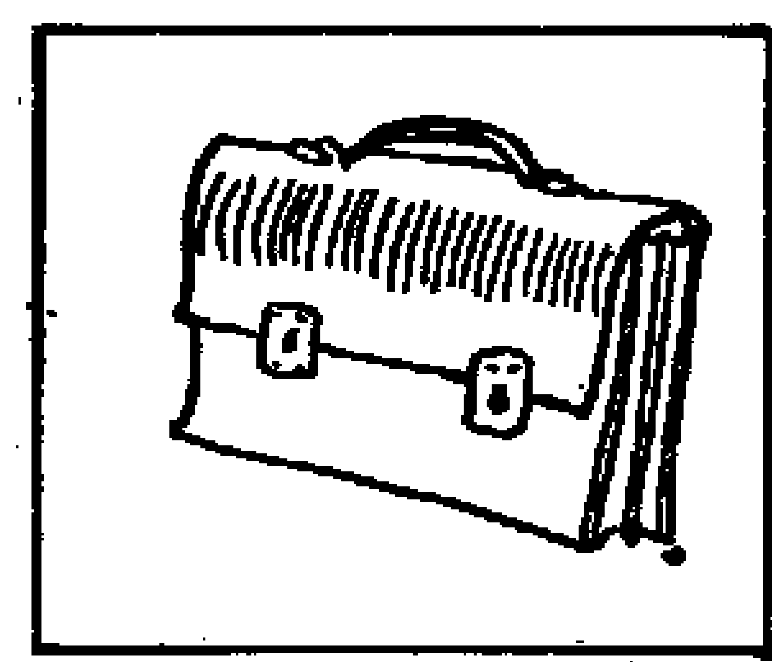
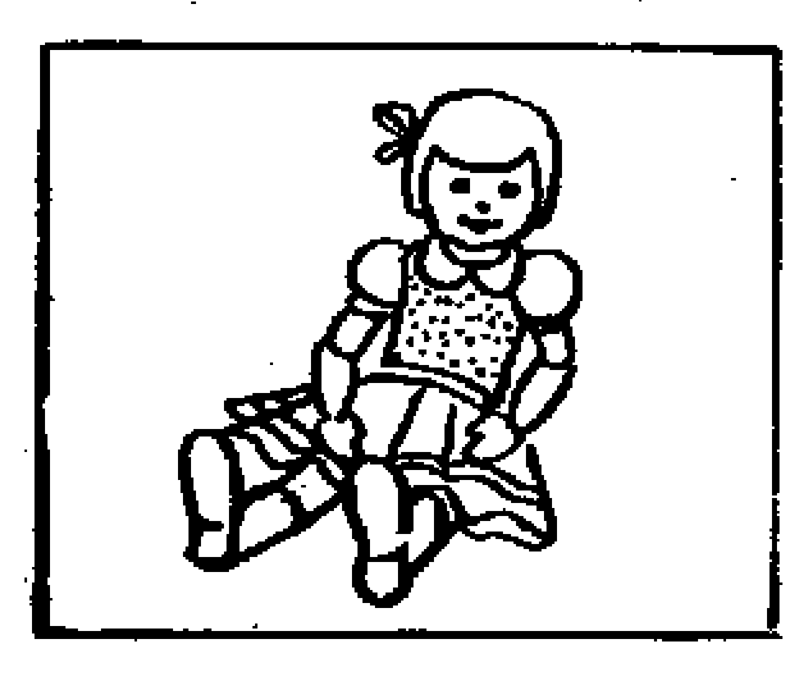




٥ — مجموعة من الصور ، تعرض فى وضع رأسى على يمين الصفحة ، وتقابلها مجموعة أخرى ، ترتبط بالأولى ، على النحو التالى :

صورة تلميذ	صورة منقار
صورة دجاجة	صورة مفتاح
صورة طفلة	صورة فأس
صورة فلاح	صورة حقيبة كتب
صورة باب	صورة عروسة

(وليكن عرض هذه الصور على النحو الآتى مثلا) :

المجموعة الأولى	المجموعة الثانية
	
	
	
	
	

ويطلب من الأطفال أن يتعرفوا هذه الصور ، ثم يصلوا بين كل صورة فى النهر الأول ، وما يناسبها من النهر الثانى بخطوط .

٦ ــ مجموعة من الصور ، تكون قصة قصيرة ، مثل :

(ا) صورة ولد يحمل فى يده عصا ، ثبت فى طرفها خيط ، فى آخره شص .

(ب) صورة هذا الولد ، يقف على شاطئ النهر ، وينظر إلى الماء .

(ح) صورته وقد ألقى الشص فى الماء ، وجلس .

(د) صورته وقد أخرج سمكة عالقة بالشص .









ومثل :

(ا) صورة تلميذ يكتب .

(ب) صورة هذا التلميذ ، وفى يده ظرف خطاب .

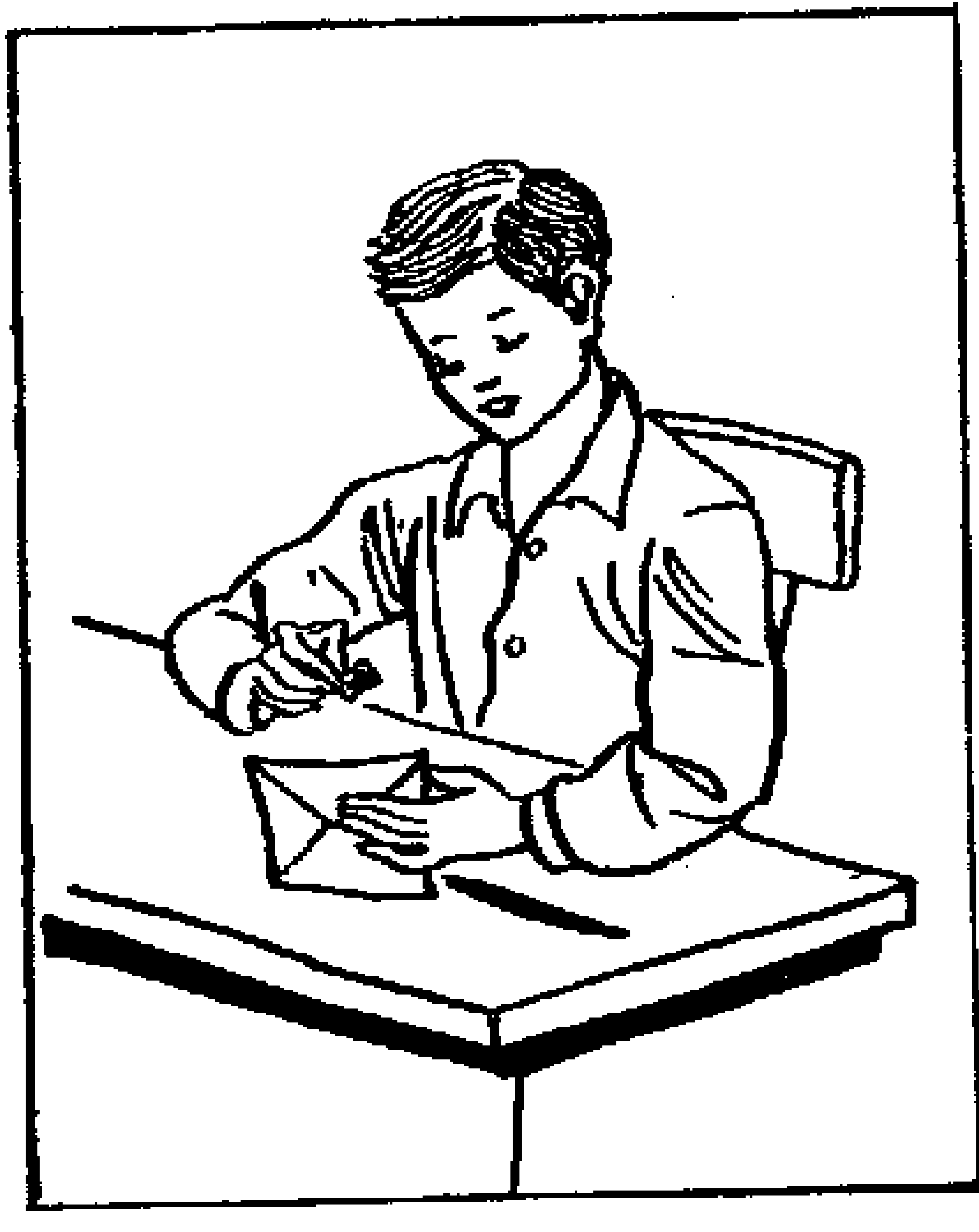
(حـ) صورة هذا التلميذ ، وعلى الظرف طابع بريد .

(د) صورة هذا التلميذ ، وهو يلقى الخطاب فى صندوق البريد .

(وتعرض الصور كما يأتى) :









ويمكن أن تستبدل بالصور نماذج من الخشب ونحوه ، تمثل أشياء يعرفها الأطفال ، مثل : الكرسى والصندوق والسرير والهرم ، ونحو ذلك .

ويقضى المدرس فى مرحلة التهيئة للقراءة والكتابة نحو ثلاثة أسابيع ، وينبغى أن ينوع فى استخدام الوسائل السابقة ، فيعرض على الأطفال كل يوم ألوانًا متعددة منها ، كما ينبغى أن يستخدم فى الدرس اللغة التى يفهمها الأطفال ، على أن يستعمل الألفاظ الصحيحة السهلة ، كلما أمكن ذلك ، ومن الممكن أن يخرج الأطفال من هذه المرحلة بطائفة قيمة من الأفكار والمفردات الصحيحة .

ثانياً : مرحلة التعريف بالكلمات والجمل :

هذه هى المرحلة الثانية من مراحل الطريقة المزدوجة ، وهى تعد أول محاولة لأخذ الأطفال برموز الحروف المكتوبة ، والربط بينها وبين الأصوات والألفاظ المنطوقة ، وفى هذه المرحلة يقوم المدرس بطائفة من الأعمال المنوعة ، نجملها فيما يأتى :

١ – عرض كلمات سهلة على الأطفال .
٢ – تدريبهم على النطق بها ، محاكاة للمدرس أو منفردين .
٣ – إضافة كلمة جديدة أو أكثر فى كل درس جديد .
٤ – تكوين جمل من الكلمات السابقة ، مع التدريب على النطق بها .
٥ – استخدام البطاقات واللوحات ونحوها من الوسائل الحسية المعينة .
٦ – تدريب الأطفال تدريبًا كافيًا ؛ لتثبيت ما عرفوه .

وهذه الأعمال تتم فى خطوات منظمة ، نشرحها فى النموذج الآتى : وقد راعينا فى اختيار مادته أن المفردات مما يألفه الأطفال ، ويستعملونه فى حياتهم ، وأن بعض الحروف تتكرر فى أكثر الكلمات بنسب مختلفة ، وأن كثيراً من الكلمات تتكرر فى الجمل ؛ حتى لا ينساها الأطفال ؛ وهذا هو النموذج ، نعرضه فى بضع صفحات ، يستغرق علاجها مع الأطفال نحو ثلاثة أسابيع :

الدرس الأول ، ويشمل الصفحات (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤)









طريقة السير فى هذا الدرس :

١ – يرشد المدرس الأطفال إلى طريقة إمساك الكتاب ، وإخراج الصفحة المطلوبة (١)

٢ – يوجه أنظارهم إلى الصورة المرسومة فى هذه الصفحة ، ويحدثهم فيها ، وسيعلمون أنها صورة تلميذ ، ويذكر لهم أن هذا التلميذ اسمه سمير

٣ – يذكر لهم أن الكلمة المكتوبة تحت الصورة هى كلمة « سمير » .

٤ – يقرأ المعلم هذه الكلمة ، ويطلب من الأطفال قراءتها قراءة جمعية أكثر من مرة ، ثم يطلب إلى بعضهم قراءتها ، واحداً واحداً .

٥ – يعالج مع الأطفال الصفحات (٢ – ٣ – ٤) على هذا النحو :

٦ – يعود المدرس إلى صفحة (١) ويقرأ كلمة « سمير » ثم يكتبها على السبورة . بخط واضح ، مراعياً رسم الحروف بصورتها فى الكتاب ، ويطلب من الأطفال قراءتها من السبورة ، ويتبع ذلك فى الصفحات (٢ – ٣ – ٤) .

٧ – بعد هذا العرض يعمد المدرس إلى التدريب ؛ ليثبت صورة الكلمتين فى أذهان الأطفال ، ولهذا التدريب صور كثيرة منها :

(ا) يكتب المدرس كلمة « سمير » فى أعلى السبورة ، ثم يكتب تحتها فى خط أفقى كلمتى « سمير » و « سميرة » عدة مرات ، ثم يطالب طفلا بقراءة الكلمة العليا ، ويطالب غيره بأن يذهب إلى السبورة ، ويمسك قطعة الطباشير ، ويصل بين الكلمة العليا ، وما يشبهها فى السطر الذى تحتها بخط يرسمه ، ثم يمحو المدرس الخطوط التى رسمها الطفل ، ويمحو كلمة « سمير » العليا ، ويكتب بدلها « سميرة » ثم يعيد التدريب على النحو السابق ، وهذه صورة التدريب على السبورة .

سمير

سميرة ــ سمير ــ سمير ــ سميرة ــ سمير ــ سميرة

(ب) يعيد المدرس هذا التدريب ، مع مراعاة كتابة الكلمة المفردة فى الجانب الأيسر ، وكتابة الكلمات الأخرى فى الجانب الأيمن فى وضع رأسى كما يأتى :

سميرة

سمير

سمير　　　　　　　　سمير

سميرة

سمير

الدرس الثانى ، ويشمل صفحتى (٥ ، ٦)





طريقة السير فى هذا الدرس

فى هذا الدرس كلمتان جديدتان ، هما : أخو ، أخت .

(ا) يسير المدرس كما سار فى الدرس السابق ، فيقرأ الجملة ، ويطلب إلى الأطفال قراءتها قراءة جمعية ، مرات كثيرة ، ثم يطلب إلى بعضهم قراءتها أفراداً ، ثم يكتبها على السبورة ، ويسير على النحو السابق .

(ب) يمكن التدريب على هاتين الجملتين على نطاق واسع ، باستخدام السبورة ، أو البطاقات ، أو اللوحات ، أو كتب التدريب التى بأيدى الأطفال .

(حـ) يسير التدريب على الكتابة بجانب التدريب على النطق والقراءة ، وذلك استخدام السبورة ، أو البطاقات ، أو كراسة خاصة .

الدرس الثالث، ويشمل صفحة (٧)



فى هذا الدرس كلمتان جديدتان ، هما : أكبر — من .

وتتبع فى هذا الدرس الخطوات السابقة ، مع تنويع التدريبات :

الدرس الرابع ، ويشمل صفحة (٨)



فى هذا الدرس كلمة جديدة ، هى ، أصغر ، ويسير المدرس فيه بالطريقة السابقة .

الدرس الخامس ، ويشمل صفحة (٩)



فى هذا الدرس كلمتان جديدتان ، هما : أسعد – أبو ، وفى التدريب على هذا الدرس يمكن عرض هذه الجملة فى عدة صور على السبورة ، مثل :

أسعد أبو سمير وسميرة – أسعد أبو سميرة وسمير – أبو سمير وسميرة أسعد – أبو سميرة وسمير أسعد .

وفى هذا التنويع زيادة تعريف للأطفال بهذه الكلمات .

الدرس السادس، ويشمل صفحة (١٠)

صفحة ١٠

سُعَاد

سُعَاد أُم سَمِيرَة وَسَمِير

فى هذا الدرس كلمتان جديدتان ، هما : سعاد ، أم ، ويعالج هذا الدرس كسابقه .

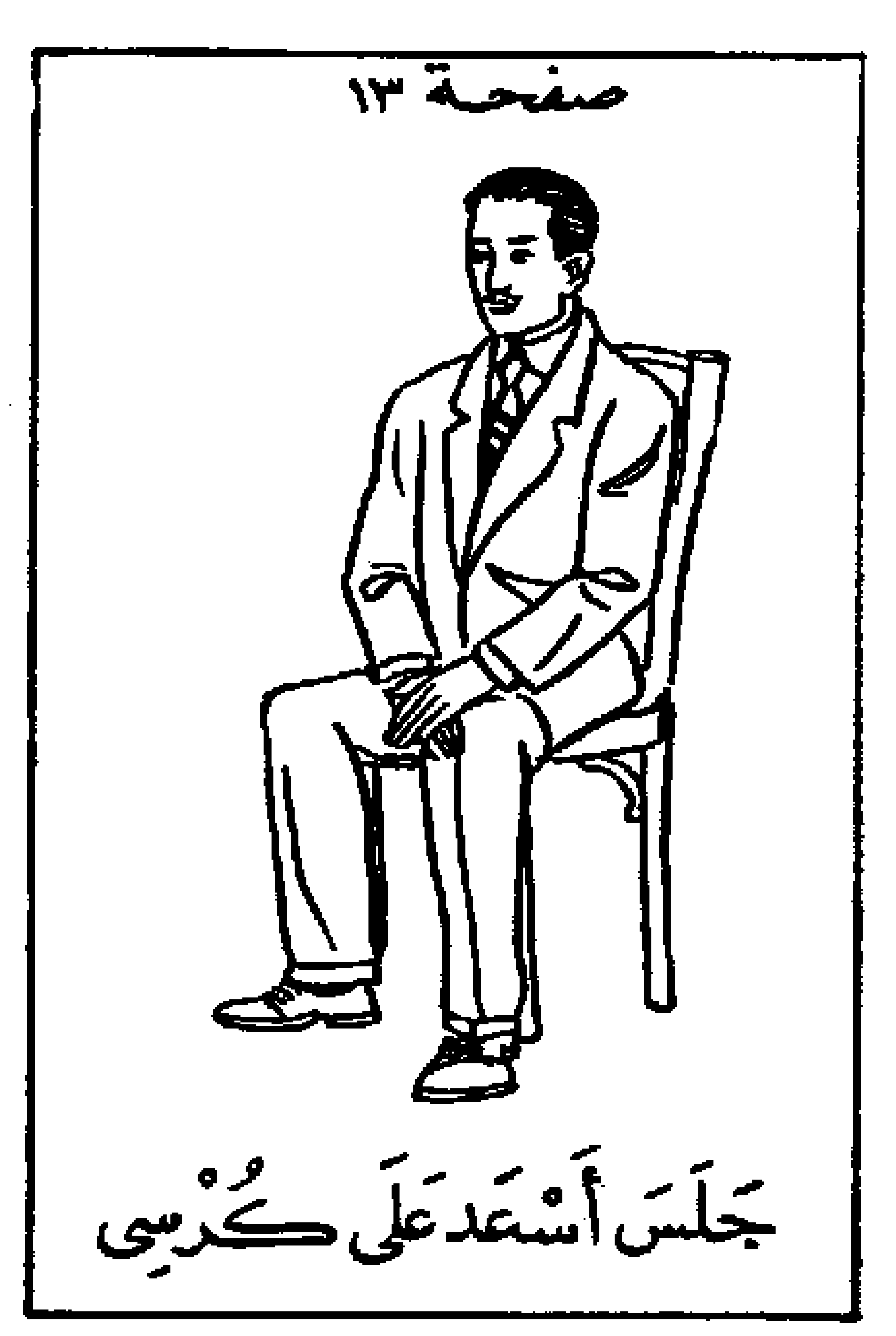
الدرس السابع ، ويشمل صفحتى (١١ ــ ١٢) .





فى هذا الدرس كلمتان جديدتان ، هما : وقف ، جلس .

الدرس الثامن ، ويشمل الصفحات (١٣ – ١٤ – ١٥) .







الجديد فى هذا الدرس كلمتان ، هما : على – كرسِي .

الدرس التاسع ، ويشمل الصفحات (١٦ – ١٧ – ١٨ – ١٩)* .







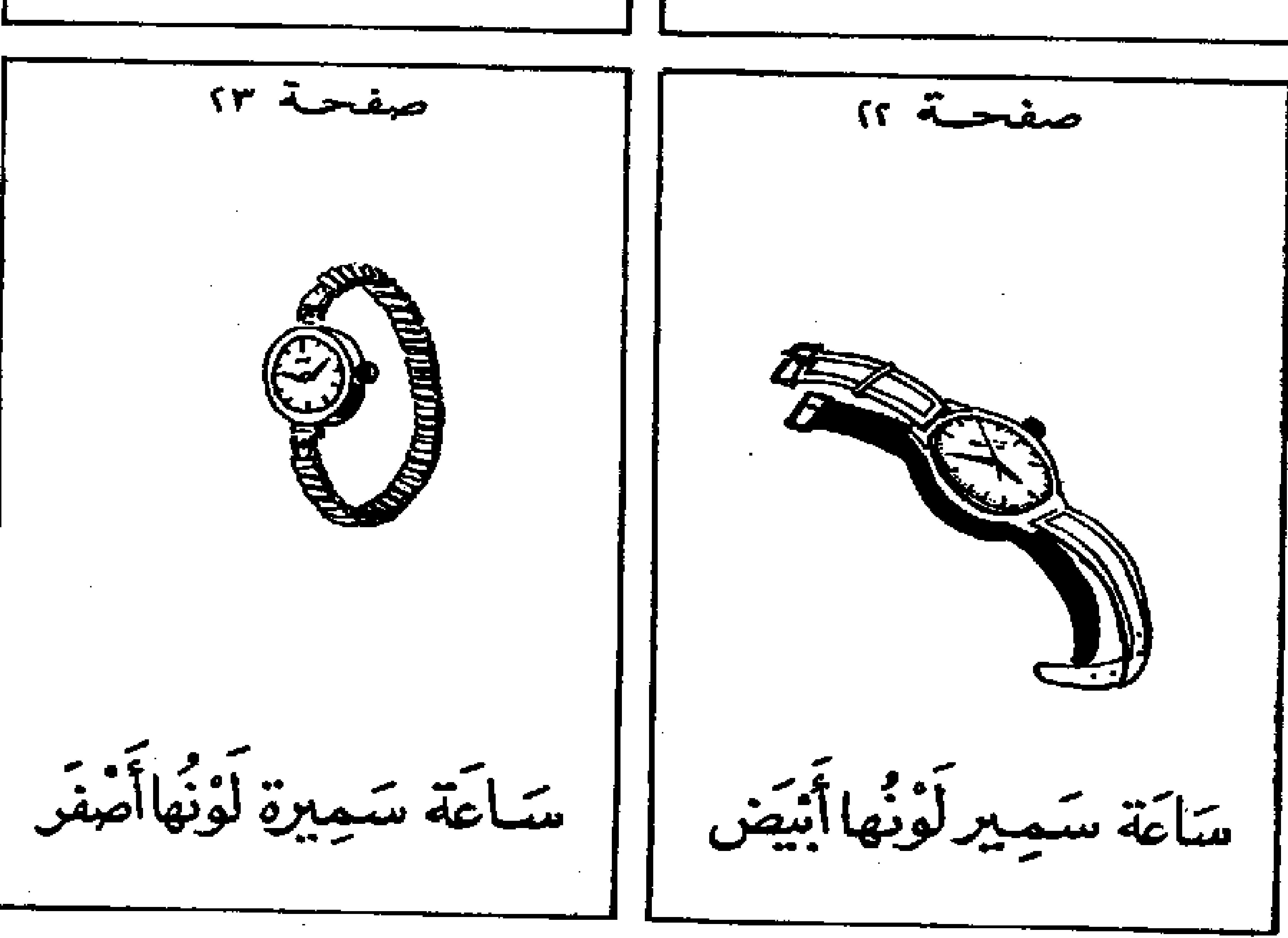


الجديد فى هذا الدرس ثلاث كلمات ، هى : لونه – أبيض – أصفر .

* تستعمل فى طبع كتب الأطفال الألوان اللازمة .

الدرس العاشر ، ويشمل الصفحات (٢٠ – ٢١ – ٢٢ – ٢٣)* .





فى هذا الدرس كلمتان جديدتان ، هما : أمسك – ساعة .

---

* تستعمل فى طبع كتب الأطفال الألوان اللازمة .

ويجدر بنا – بعد هذا – أن نشير إلى عدة أمور :

١ – عرف الأطفال من هذه الدروس العشرة عشرين كلمة .

٢ – كما عرفوا تسع عشرة جملة ، يمكن فى التمرينات أن يتولد منها – فى غير تكلف – جمل أخرى من المفردات نفسها .

٣ – يلاحظ أن بعض الحروف تكرر أكثر من مرة فى بعض هذه الكلمات ، وأظهرها حرف السين ، وهذا مما يساعد فى مرحلة التحليل والتجريد .

٤ – لم نقيد المعلم بصور محدودة من التدريبات ، وله أن يعتمد على كتب التدريب ، التى فى أيدى الأطفال ، وأن يبتكر طرائق أخرى ، يستخدم فيها الوسائل المعينة الممكنة .

٥ – ليس من الضرورى أن يتناول المدرس فى كل حصة درساً جديداً ، بل ينبغى أن يعطى كل درس الزمن الكافى لتثبيت كلماته وجمله ، ولا ينتقل من درس إلى آخر إلا بعد التثبيت الكامل لمادته فى أذهان الأطفال ؛ لأن النجاح فى هذه المرحلة ضرورى لما يتلوها من المراحل .

٦ – تمتد مرحلة التعريف إلى ما قبل آخر العام الدراسى بشهر ، حيث يتم تجريد جميع أصوات الحروف الهجائية ، وتعالج فى أثنائها مرحلة التحليل والتجريد ، ومرحلة التركيب .

الكتابة فى مرحلة التعريف :

كما يؤخذ الأطفال فى هذه المرحلة بقراءة الكلمة أو الجملة ، ثم ينتقلون إلى الأصوات والحروف ، يؤخذون – كذلك – بكتابة الكلمة والجملة ، ثم ينتقلون إلى إتقان كتابة الأجزاء .

والغرض من التدريب على الكتابة فى هذه المرحلة ، هو إقدار الطفل على رسم ما يقرؤه ، بصفة تقريبية ، ونغتفر له فى ذلك ما يبدو فى هذا الرسم من خطأ أو نقص ، أو قبح ، أو عدم انسجام بين الكلمات أو أجزائها ، كما لا نقيده بالكتابة بالقلم ؛ فإن استخدام القلم فى الكتابة يشق عليه فى هذه السن ، بل نترك له الحرية فى رسم الكلمات والجمل بالتخطيط فى الرمل ، أو استخدام الصلصال أو الخرز أو نحو ذلك .

وينبغى تشجيع الأطفال على الكتابة ، وإطراء جهودهم ، وعدم تصحيح شىء فى كتابتهم .

ثالثاً : مرحلة التحليل والتجريد :

هذه هى المرحلة الثالثة من مراحل الطريقة المزدوجة ، نعرضها فيما يلى :

(ا) معنى التحليل والتجريد :

المقصود بالتحليل تجزئة الجملة إلى كلمات ، وتجزئة الكلمة إلى أصوات ، والمقصود بالتجريد اقتطاع صوت الحرف المكرر فى عدة كلمات ، والنطق به منفرداً ، وتختار جمل التحليل ، وكلمات التحليل والتجريد مما سبق أن عرض على الأطفال ، وعرفوه ، وثبت فى أذهانهم ، وتعد مرحلة التجريد أهم خطوات هذه الطريقة ، فى تعليم القراءة للمبتدئين ؛ فعليها تتوقف قدرة الطفل على مواجهة الكلمات الجديدة وقراءتها .

(ب) هدف هذه المرحلة :

ترمى مرحلة التعريف بالكلمات والجمل إلى تثبيت الكلمة أو الجملة تثبيتاً تاماً فى أذهان الأطفال ، بطريق التكرار ؛ حتى يستطيع الطفل أن يقرأها فى سهولة وسرعة ، حين يقع نظره عليها ، دون مساعدة من المعلم ، أو استرشاد بصورة أو رسم ، والطفل فى هذه القراءة يلتقط ببصره الكلمة أو الجملة التقاطاً كليًّا ، كأنه يتناول قطعة واحدة ، أو شيئاً واحداً متماسكاً .

أما مرحلة التحليل والتجريد فهى ترمى إلى أن يدرك الأطفال أن كل كلمة أو جملة تتكون من أجزاء كثيرة ، وأن الأجزاء تختلف نطقاً ورسماً ، وذلك بتجزئة الكلمة أو الجملة إلى عناصرها .

(ح) متى يبدأ بهذه المرحلة :

ليس من السهل تحديد وقت معين لبدء هذه المرحلة ؛ لأن ذلك يرتبط بمستوى الأطفال ، ومدى ما فهموه فى مرحلة التعريف ، وإمكانيات المدرسة ، وما لديها من

بطاقات ولوحات ونحوها ، ولكن للمدرس أن يبدأ هذه المرحلة إذا ما اطمأن اطمئنانا كاملا إلى أن أطفاله قد عرفوا طائفة من الكلمات والجمل معرفة تامة ، وأن تدريباتهم السابقة على النطق والكتابة قد أثبتت قدرتهم على تمييز الكلمات وأصوات الحروف .

وسيتبين للمدرس أن الطفل قد تهيأ لمرحلة التحليل والتجريد ، وأن تكرار الجمل والكلمات فى مرحلة التعريف ، قد ساعد على تثبيت صورها وأصواتها فى ذهنه ، وأوضح له ما بين أجزائها من ضروب التشابه والاختلاف .

وسيعلم المدرس – كذلك – أن الطفل قد انتقل من إدراكه للكلمة جملة ، إلى إدراكها أجزاء ، وأصبح يعقد صلة بين الحروف وما يشبهها من الأشياء : فالألف – مثلا – تبدو فى نظره مثل العصا ، والسين كأسنان المنشار ، والباء كالطبق ، والهاء المقفلة كالكعكة . . . وهكذا .

ومعنى هذا أن الطفل قد كمل تهيؤه لعمليّى التحليل والتجريد .

وفى ضوء هذا كله يستطيع المدرس أن يبدأ هذه المرحلة ، قبل منتصف العام الدراسى ، وله أن يتجاوز هذه الفترة ، أو يسبقها إذا دعت الضرورة إلى ذلك .

خطوات هذه المرحلة :

١ – تحليل الجملة إلى كلمات .

٢ – تجريد أصوات الحروف .

٣ – تحليل الكلمة إلى أصوات .

ففى تحليل الجملة إلى كلمات :

يكتب المدرس على السبورة إحدى الجمل التى عرفها الأطفال ، ولتكن « سمير جلس على كرسى » ويطالب طفلا أو أكثر بقراءة هذه الجملة .

ثم يكتب المدرس هذه الجملة ، مع تغيير فى ترتيبها ، ولتكن بهذه الصورة : « جلس سمير على كرسى » ثم يطالب طفلا أو أكثر بقراءتها ، ثم يكتبها بصورة أخرى ، مثل : « على كرسى جلس سمير » ويطالب طفلا أو أكثر بقراءتها ، ثم يوجه أنظارهم إلى

وضع كلمة « سمير » فى الجمل الثلاث ، ولا شك أن تغير أوضاع الكلمات فى الجملة مع المحافظة على المعنى ، يفهم الأطفال أن هذه الكلمات أجزاء فى هذا الكلام .

وللمدرس أن يكتب كل كلمة من هذه الجملة فى بطاقة ، ويعطى أحد الأطفال البطاقات الأربع ، ويكلفه أن يقرأ ما فى كل بطاقة ، ثم يطلب إليه أن يضع هذه البطاقات ، واحدة بجانب الأخرى ؛ لتكوين جملة .

وأمام المدرس طرق كثيرة لتحليل الجمل إلى كلمات ، وفى كتب التدريب ما يساعده على ذلك .

وفى تجريد أصوات الحروف :

١ ــ يختار المدرس كلمة تشتمل على الحرف المطلوب تجريده ، وليكن حرف السين ، مثل كلمة « سمير » ويكتبها على السبورة .

٢ ــ يطلب من طفل قراءة هذه الكلمة ، ثم يطلب من آخر قراءتها ببطء ، ثم يطلب من ثالث قراءتها ببطء أكثر ، وستؤدى هذه التجربة إلى النطق بالصوت (سَ) فيأمره المدرس بالوقوف عند هذا الصوت .

٣ ــ يطلب من طفل آخر تكرار الصوت (سـ . سـ . سـ) .

٤ ــ ينطق المعلم هذا الحرف مشيراً إلى رسمه على السبورة ، ثم يقول للأطفال : هذا الجزء تكرر فى كلمات كثيرة مما عرفتموه فى الدروس السابقة ، ويطالبهم بذكر كلمات منها ، ويكتبها على السبورة فى وضع رأسى ، تحت كلمة « سمير » كما يأتى :

سمير
سعاد
أسعد
كرسى
جلس

سمير ↑ سعاد ↑ أسعد ↑ كرسى ↑ جلس ↑

٥ – يسأل المعلم الأطفال : ما الجزء الذى تكرر فى هذه الكلمات ؟

ويتخير طفلا يشير إليه .

٦ – يعيد المعلم كتابة هذه الكلمات أمامهم مراعيًا كتابة حرف السين بلون مخالف ، ووضع شرطة أو سهم تحته .

٧ – يطلب من الأطفال النطق بهذا الحرف ، فى كل صورة صوتية من صوره ، ويمكن هنا تعريف الأطفال اسم الحرف .

٨ – يطلب منهم أن يأتوا بكلمات أخرى ، فيها هذا الحرف ، فى أى جزء من أجزاء الكلمة .

٩ – ينقل ما على السبورة فى بطاقة كبيرة ، تسمى « لوحة التجريد » ويعلقها فى الفصل ؛ ليراها الأطفال دائمًا ، فلا ينسوا الحروف المجردة .

١٠ – يكتب المدرس مرة أخرى الكلمات : سمير – سعاد – كرسى – أسعد فى وضع رأسى ، مع مراعاة ضبط السين ، ويمرن الأطفال على النطق بالكلمات ، والنطق بالسين مضبوطة ؛ وبهذا يدرب الأطفال على الشكل .

التدريب :

يكلف المدرس الأطفال أن يصنعوا هذا الحرف بالرسم فى الرمل ، أو باستخدام الصلصال ، أو الورق ، أو نحو ذلك .

تحليل الكلمة إلى أصوات :

لا يتسنى للمدرس هذا التحليل إلا بعد انتهائه من تجريد مجموعة من الحروف ، تصلح لتكوين بضع كلمات ، فلنفرض أن المدرس قد انتهى من تجريد أصوات الحروف الآتية :

(س – ع – د – ا – ر – م – ى – ك) وبتأمل هذه الحروف نجد أنها تساعد على تحليل الكلمات :

(أسعد – اسم – كرسى – أمسك) ، وهذه الكلمات قد عرفها الطفل فى دروسه السابقة .

وطريقة هذا التحليل :

١ – أن يكتب المدرس فى أعلى السبورة الحروف التى جردت كلها ، ويطلب من الأطفال قراءتها .

٢ – يختار المدرس إحدى الكلمات السابقة ، ولتكن كلمة « أسعد » .

٣ – يطلب من طفل قراءتها ببطء ، مع الإشارة إلى أجزائها عند القراءة .

٤ – يشير المدرس إلى الكلمة ، ويقول للأطفال : هذه الكلمة مركبة من بعض الأجزاء التى فى أعلى السبورة ، ثم يشير إلى الحرف الأول (أ) ويطلب من الأطفال أن يشيروا إلى ما يشبهه فى أعلى السبورة ، ثم يكتب هذا الحرف (أ) مرة أخرى وهكذا فى بقية الحروف ، وكلما أشاروا إلى حرف كتبه ، مع مراعاة ترك فاصل قصير بين كل حرفين متتالين ، حتى تتكون الكلمة ، ثم يدرب الأطفال على نطق أصوات هذه الحروف مرتبة ، ثم نطقها من غير ترتيب ، ثم يطلب إليهم كتابتها .

٥ – ينتقل المدرس – بعد ذلك – إلى الكلمات الأخرى ، حتى يدرك الأطفال أن كل كلمة يمكن تحليلها إلى أصوات مختلفة .

ويستطيع المدرس أن يركب من هذه الحروف كلمات جديدة ، لم يسبق للأطفال عهد بها ، ويحللها معهم بهذه الطريقة ، مثل كلمة : عدس – رعد .

وكلما زادت الأصوات المجردة اتسع نطاق التحليل ، فإذا ما انتهى المدرس من تجريد أصوات الحروف الهجائية كلها ، والتدريب عليها ، استطاع الطفل أن يواجه أية كلمة جديدة بالقراءة والتحليل والكتابة .

الكتابة فى مرحلة التحليل والتجريد :

الكتابة فى مرحلة التعريف تشق على كثير من الأطفال ، ولكنهم فى مرحلة التحليل يقدرون على استخدام أقلام الرصاص والبطاقات ، وتحليل الكلمة إلى أجزائها سيدفع

الأطفال إلى الاهتمام بكل جزء ورسمه رسماً صحيحاً ، والواقع أن التحليل والكتابة ، يساعد كل منهما الآخر .

وينبغى أن نقنع من الطفل فى هذه المرحلة بما تسفر عنه محاولاته ، وألا نضيق بما يبدو فى كتابته من العيوب .

رابعاً : مرحلة التركيب :

هذه المرحلة آخر مراحل الطريقة المزدوجة ، وهى ترتبط بمرحلة التحليل ، وتسير معها ، والغرض منها تدريب الأطفال على استخدام ما عرفوه من كلمات وأصوات وحروف فى بناء جمل ، وهذا البناء نوعان : بناء جملة ، وبناء كلمة .

بناء الجملة :

ويأتى عقب تحليل الجملة إلى كلمات ، وذلك بإعادة تكوين الجملة من كلماتها ، أو بتأليف جملة جديدة من كلمات سابقة ، وردت فى عدة جمل .

بناء الكلمة :

ويأتى عقب تجريد مجموعة من أصوات الحروف ، فيعمد المدرس مع أطفاله إلى بعض الحروف المجردة ، ويكون منها إحدى الكلمات السابقة ، أو كلمات جديدة ، لها مدلولها فى أذهان الأطفال .

الكتابة فى مرحلة التركيب :

يمارس الطفل الكتابة فى هذه المرحلة ، بعد سلسلة من محاولاته السابقة ، ويتوقع منه فى هذه المرحلة القدرة على ضبط يده ، وتحسين كتابته ، وتجنب الأخطاء الصارخة ، ونراه قد كسب كثيراً من مهارات الكتابة ، فيعنى بالنقط ، واستقامة السطور ، ووضوح الأجزاء الدقيقة . . . وهكذا .

وقد فهم من العرض السابق أن تدريب الطفل على الكتابة ، ليس عملاً مستقلاً ، وإنما هو مرتبط بدروس القراءة ، ومتصل بها تمام الاتصال ، فتعليم القراءة فى هذا الصف

يسير جنباً إلى جنب مع تعليم الكتابة ، والتقدم فى واحدة منهما يساعد على التقدم فى الأخرى .

كلمة لا بد منها :

يبدو مما عرضناه فى طرق تعليم القراءة للمبتدئين ، أننا ننحاز إلى طريقة البدء بتعليم الكلمات والجمل ، وأننا نفضلها على طريقة البدء بتعليم الحروف ، وعلينا — إذن — أن نبدد هذه الحيرة التى تتملك الآباء والمدرسين ، والتى تترجم عنها أسئلتهم وأحاديثهم حين يقولون : لقد جربت طريقة الحروف فى الميدان التعليمى عشرات السنين ، فثبتت صلاحيتها ، ولم تلحظ فيها صعوبة ، ولم يرتفع من أجلها صوت بالشكوى ، وتربى عليها أجيال متعاقبة من المثقفين ، فماذا حدث لها الآن ؟ وفيم العدول عنها إلى طريقة البدء بالكلمات والجمل ، وقد قررتها وزارة التربية والتعليم ، فى السنوات الأخيرة ، وأخذت بها المدرسين والأطفال فى المرحلة الابتدائية ، فعجزت تلك الطريقة عن تحقيق الغاية ، وأثارت حولها عواصف من الشكوى والضجيج ، وأخفقت فى تيسير القراءة على المبتدئين ، وخلفت وراءها أفواجاً من الأطفال ، انتهت بهم الدراسة فى المرحلة الابتدائية ، وهم لا يكادون ينطقون جملة إذا حاولوا القراءة ، أو يكتبون أسماءهم إلا بمزيد من العسر والمشقة ؟

ونحن لا يسعنا إلا أن نعترف بأن طريقة الحروف تربى عليها أجيال وأجيال ، وأنها سادت ميدان التعليم عشرات السنين ، خالصة من النقد والاعتراض ، ولكن الذين يتصدون للدفاع عنها الآن ، إنما هم أبناؤها الذين هم فى طور الشباب أو الرجولة ، ولعلهم — لبعد عهدهم بهذه الطريقة — قد نسوا ما لا قوا فيها أيام طفولتهم من كد وعنت ، وما بذلوا لها من جهد ، وما أنفقوا فيها من وقت ، وما اعتراهم بسببها من ملل وسأم ، كاد يزهدهم فى التعليم ، ويقذف بهم خارج أسوار المدارس ، ويدفعهم إلى ميدان حيوى آخر ، كما اندفع مئات وألوف غيرهم ؛ فراراً وهرباً ، وإيثاراً للأمية على هذا التعلم الثقيل البغيض .

وإذا كان هؤلاء المدافعون قد وصلوا إلى غايتهم ، باستخدام هذه الطريقة ، فقد وصلوا على دابة هزيلة عجفاء ، ذاقوا معها مرارة البطء والتخلف ، وعانوا عذاب السفر ، ووعثاء الطريق .

أما طريقة البدء بالكلمات والجمل فلا يسعنا – أيضاً – إلا أن نعترف بأنها أثارت شكاة وضجيجاً ، وكانت موضع التذمر والاستياء ، وأنها أخفقت فى كثير من ميادين التطبيق ، وقصرت بالأطفال عن بلوغ الغاية .

ولكننا نقرر – منصفين – أن هذا كله لا يرجع إلى عيب فى جوهرها ، أو نقص فى أصولها الفنية والنفسية ، وإنما هى سيارة فقدت السائق المدرب الخبير ، أو احتاجت أجهزتها – فى بعض مراحل الطريق – إلى شيء من الإصلاح ، أو استكمال بعض الأجزاء ، ولو تهيأت لها كل المقومات لوصلت بأربابها إلى الغاية المنشودة ، فى يسر وسرعة .

فالواقع أن هذه الطريقة امتحنت شر امتحان ، ولازمها شيء كثير من سوء الحظ ، وسوء الفهم ، وسوء الحكم :

١ – فهى طريقة جديدة ، لم يألفها المدرسون ، حينما كانوا متعلمين ، وحينما صاروا معلمين ، والنفس البشرية – فى كثير من الأحوال – تنكر كل جديد مجهول ، وتنزع دائماً إلى ما ألفت من العادات والأساليب .

٢ – وهى تكلف المدرسين شيئاً غير قليل من الجهد والتفكير ، وتحرمهم لذة النظام الرتيب اليسير ، الذى درجوا عليه ، وحذقوا قواعده وأصوله ؛ فليس عجيباً – إذن – أن يضيقوا بها ، ويتمردوا عليها ، ويضنوا عليها بالإخلاص فى التطبيق .

٣ – وهى – فوق ذلك – تحتاج إلى فهم أصولها وأسسها فهماً دقيقاً واعياً ، وهذا الفهم لم يتيسر لطائفة كبيرة من المدرسين ؛ لأنهم لم يدربوا عليها تدريباً كافياً ، قبل أن يطلب إليهم تطبيقها فى ميدان التعليم ، وقد اقتضى ذلك أن كثيراً من المدرسين أهملوها ، ولم يتقيدوا بها إلا فى فترات قليلة ، يبتلون فيها بزيارة الرؤساء والمفتشين ، فإذا ما خلوا إلى أطفالهم ، عادوا بهم إلى الطرائق القديمة ، يمارسونها فى سر وخفاء ، على طريقة التهريب المحظور ، فكان سلوكهم هذا أشبه بالتهريب العلمى الممقوت ؛ وبهذا اضطرب أسلوب التعليم ، واضطربت عقول الأطفال ، والتوت أمامهم السبيل ؛ ففقدوا ثقتهم بأنفسهم ، وثقتهم بمعلميهم ، وبهذه التجربة الجديدة فى حياتهم ، وباء أكثرهم بالخيبة وسوء العاقبة .

٤ — وهناك عنصر آخر حارب هذه الطريقة ، وظاهر المدرسين على التنكر لها ، والخروج عليها ، وهذا العنصر هو الآباء ؛ فهذه الطريقة جديدة عليهم ، لم يألفوها ، ولم يفهموها ، ولا يملكون أن يتولوا تطبيقها على أولادهم .

٥ — على أن تبعة إخفاق هذه الطريقة ، فى بعض ميادين التطبيق ، لا ينبغى أن تلقى على المدرسين وحدهم ، ولا على الآباء والمدرسين ، وإنما يقتضى الإنصاف أن نلقى جزءاً من هذه التبعة على الطريقة نفسها ، بالصورة التى طبقت بها ؛ فقد أعفت المدرسين أول الأمر — فى مبادئها وكتبها — من أن يأخذوا أطفالهم بنطق الكلمات وأجزائها مضبوطة بالشكل المناسب ، وتأدية أصوات الحروف المختلفة ، باختلاف هذا الشكل ، فكان مفهوم القراءة فى نظر الأطفال ، لا يعدو الالتقاط البصرى للكلمات ، وتأديتها على أية صورة صوتية ، دون التقيد بالشكل الضابط لهذه الأصوات ؛ وبهذا فسدت قراءتهم ؛ لأنها فقدت أهم المقومات الأساسية للقراءة العربية السليمة .

٦ — وجزء من التبعة يقع على عاتق الوزارة : فقد فرضت هذه الطريقة على المدرسين ، ووضعت كتبها للأطفال ، ولكن هذه الكتب وحدها لا يمكن أن تخدم هذه الطريقة ، أو تحقق مزاياها ، أو تهيئ لها سبيل النجاح ، بل لابد أن يكون بجانب هذه الكتب المعدة للقراءة ، كتب أخرى فى يد الأطفال ، تشتمل على طوائف كبيرة من التدريبات ، تساير دروس القراءة ، ولا بد — كذلك — من توافر الوسائل المعينة الشائقة ، كالبطاقات واللوحات ، والنماذج ونحوها ، ونعتقد أن أكثر المدارس — وبخاصة مدارس الريف — تعوزها هذه الإمكانيات ، وليس من العدل أن نكلف المدرسين — وهم مرهقون بالأعمال والجداول المشحونة — أن يعدوا بطاقات ، أو ينتجوا شيئاً من هذه الوسائل المعينة ، كما تحتاج هذه الطريقة أيضاً إلى أن يكون بيد المعلم كتاب يهديه إلى معالجة مراحلها ، وطريقة استعمال الكتب التى تخدمها .

* * *

هذه كلمة حق وإنصاف ، لا نريد بها إلا إحقاق الحق ، وإنصاف العاملين ، وحسم الرأى فى مشكلة شغلت كثيراً من الآباء والمعلمين وقتاً طويلا .

ونعود إلى « الطريقة المزدوجة » التى آثرناها . فنوجه النظر إلى أنها قد برئت من هذه

الشوائب ، وهيئت لها وسائل النجاح ، ولا يعوزها غير إخلاص المدرسين ، ولسنا فى شك من هذا الإخلاص ، بعد أن وضحت الغاية ، ومهد السبيل .

طريقة تعليم القراءة فى الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية :

تتكون هذه الحلقة من الصف الثانى الابتدائى ، وأطفال هذا الصف قد وصل مستواهم القرائى إلى تعرف الحروف وأصواتها ، وإلى تعرف كثير من الكلمات والجمل ، وإلى القدرة على قراءة كلمات جديدة .

تكفلت دراستهم فى الصف الأول بوصولهم — أو وصول أكثرهم — إلى هذا المستوى ، وعلينا أن ندفعهم فى هذا الصف إلى مستوى أرفع ، ولكن ينبغى أن ندخل فى الاعتبار أن كثيراً من هؤلاء الأطفال انتقلوا إلى الصف الثانى ، وليسوا أهلا له ، وإنما كان نقلهم بمضى المدة المحدودة فى قانون التعليم الابتدائى ، ولم يتح لهم فى الصف الأول وسائل الاستفادة الكاملة ، إما لكثرة غيابهم ، وإما لنقص فى هيئة التدريس بالمدرسة ، وإما لتأخر صرف الكتب ، وإما لأسباب أخرى غير ذلك ؛ ولهذا كان من واجب المدرسين فى هذا الصف أن يكثروا فى أول العام الدراسى من تدريب الأطفال على ما سبقت دراسته فى الصف الأول ، من التعريف بالكلمات والجمل ، ومن تجريد الحروف ؛ فلعل انقطاع الأطفال عنها مدة الإجازة الصيفية ، قد أنساهم كثيراً منها ، فإذا اطمأن المدرسون — بعد ذلك — إلى مستوى الأطفال ، عالجوا معهم بطريقة منظمة متدرجة شيئاً من الصعوبات الهجائية الجديدة ، مثل أحرف المد الثلاثة ، والتنوين مع الحركات الثلاث ، واللام الشمسية ، واللام القمرية ، والمد ، والشدة ، والتاء المفتوحة ، والتاء المقفلة ، والألف اللينة فى أواخر الكلمات ، ويجدر بنا أن نشير إلى عدة أمور :

١ — أن الوزارة قد وضعت مواصفات لكتب القراءة ، يسترشد بها المؤلفون ، فى اختيار مادة الكتب ، وطريقة عرضها ؛ ولهذا ينبغى أن يدرس المعلم طريقة الكتاب ؛ ليحسن استخدامه والانتفاع به .

٢ — ربط الكتابة بالقراءة فى هذا الصف .

٣ — العناية بالتدريبات ، وبخاصة ما يتصل منها بالصعوبات الهجائية الجديدة .

٤ — الانتفاع بالأناشيد السهلة فى تحبيب القراءة إلى الأطفال .

طريقة تعليم القراءة فى الحلقة الثالثة من المرحلة الابتدائية :

تتكون هذه الحلقة من الصفين الثالث والرابع ، وتلاميذ هذه الحلقة قد اجتازوا مرحلة الكلمات والجمل ، ونمت ثروتهم اللغوية ، وكسبوا شيئاً من مهارات القراءة والكتابة .

وفيما يلى رسم للطريقة التى يتبعها المدرس فى دروس القراءة لهذه الحلقة ، أو دروس المطالعة ، كما يطلق عليها لهذه الحلقة ، ولما يتلوها فى المرحلة الابتدائية ، والمرحلتين الإعدادية والثانوية .

وقبل أن نرسم خطوات هذه الطريقة نوجه أنظار المدرسين إلى ما يأتى :

١ ـ لا نريد برسم طريقة لتدريس المطالعة أن نقيد المدرسين بطريقة معينة ، أو نحرمهم حقهم فى الابتكار والتجربة ، وإنما تنحصر غايتنا فى رسم بعض المعالم التى ينبغى الاهتداء بها فى درس المطالعة .

٢ ـ ليست الطريقة من الجمود بحيث تأبى مواجهة الحالات المختلفة بما يناسبها ، ولكننا نريد المدرس على أن يتصرف فى خطوات هذه الطريقة بما يحقق الغاية ، فى ضوء ما أمامه ، من نوع الموضوع ، أو نوع التلميذ ، أو نوع الكتاب ، أو نحو ذلك .

ومن أهم المسائل التى يحتاج المدرسون فيها إلى رأى يحسم الخلاف والاضطراب ، أن يعرفوا كيف يتناولون موضوع القراءة مع التلاميذ .

أيقرأ الموضوع كله قراءة متتابعة ، ثم يناقش بعد ذلك ؟

أم يقسم أجزاء ، ويعالج كل جزء على حدة ، قراءة ومناقشة ؟

وللإجابة عن هذا السؤال نذكر أن طريقة التناول من هذه الناحية تختلف باختلاف مرحلة التعليم ، وباختلاف نوع الموضوع ، من حيث الطول والقصر ، أو من حيث طريقة بنائه ، وترابط أجزائه :

(ا) فى الصفين الثالث والرابع من المرحلة الابتدائية ، يجزأ الموضوع ، ويعالج كل جزء على حدة .

(ب) وفى الصفين الخامس والسادس من المرحلة الابتدائية ، وكذلك فى المرحلة الإعدادية ، يقرأ الموضوع قراءة متتالية متتابعة ، ثم يناقش .

(حـ) وفى المرحلة الثانوية يجزأ الموضوع أجزاء ـ لأن الموضوعات عادة طويلة ـ

ويعالج كل جزء على حدة .

هذه هى الطريقة العامة ، ولكن من الممكن تغييرها :

(ا) فيقرأ الموضوع كله قراءة متتالية فى الصفين الثالث والرابع من المرحلة الابتدائية ، إذا كان الموضوع قصيراً ، أو كان قصة .

(ب) ويجزأ الموضوع فى الصفين الخامس والسادس ، وفى المرحلة الإعدادية ، إذا كان طويلا .

(ح) ويقرأ قراءة متتالية فى المرحلة الثانوية إذا كان قصيراً ، أو كان قصة مترابطة .

خطوات الدرس :

يتبع المدرس الخطوات التالية ، وله أن يتصرف فيها ، مع المحافظة على الأسس الهامة : كالقراءة السرية ، ومناقشة الأفكار ، وشرح المفردات اللغوية .

١ — التمهيد :

ويكون بعرض صور أو نماذج ، أو بإلقاء أسئلة على التلاميذ ، تتصل بموضوع الدرس ، والغرض من التمهيد تهيئة أذهان التلاميذ للموضوع ، وتوجيه أفكارهم إليه بطريقة مشوقة ، تنقلهم مما كانوا فيه قبل دخول المدرس ، من أحاديث ومزاح وفكاهات ، إلى ما يريد المدرس أن يتجهوا إليه ، ويعيشوا بأفكارهم فيه ، وتنقلهم — كذلك — من الجو النفسى الذى كان مسيطراً عليهم فى الحصة السابقة ، إلى الجو النفسى الملائم للدرس الجديد .

وليس الغرض من التمهيد مجرد الوصول إلى عنوان الدرس ؛ فهذا تمهيد قاصر متكلف ، لا يغنى شيئاً ، ولكن الغرض هو تحصيل صورة عن الموضوع فى أذهان التلاميذ ، وإثارة نشاطهم الفكرى ، وبعث شوقهم إليه .

والتمهيد الناجح هو ما يشعر التلميذ بعده بحاجة إلى قراءة الموضوع ؛ ليهتدى إلى حل المشكلة التى أثيرت ، أو ليعرف المزيد من التفصيل بعد الإجمال ، أو ليصل إلى الإجابة عن أسئلة وجهها المدرس ، وتعمد أن يتركها دون جواب .

وفيما يلى نموذج لهذا التمهيد :

نفرض مثلا — أن موضوع القراءة هو قصة الفأر والأسد ، وخلاصتها أن الفأر مشى

على وجه الأسد ، وهو نائم ، فهب الأسد من نومه منزعجًا ثائراً ، وقبض على الفأر ، يريد أن يضرب به الأرض فيقتله ، ولكن الفأر بكى ، وتوسل إليه أن يعفو عنه ، ويطلق سراحه ، فاستجاب له الأسد ، وعفا عنه وأطلقه .

وفى يوم وقع الأسد فى شبكة صياد ، وأخذ يضطرب فيها ، ويبحث عن طريقة للخلاص منها ، ولكنه عجز ؛ فزأر زئيراً عاليًا ، فسمعه الفأر، وعرفه من صوته ، وأدرك أنه فى شدة ؛ فأقبل عليه مسرعًا وطمأنه ، وأخذ يقرض الشبكة بأسنانه الحادة حتى مزقها ونجّى الأسد منها ، فشكره الأسد على معروفه ، فقال له الفأر : معروفك أسبق ، وأنا لم أصنع شيئًا إلا رد الجميل .

فيستطيع المدرس أن يمهد لهذا الموضوع بحديث مع التلاميذ وأسئلة يوجهها إليهم على النحو الآتى :

— ما الحيوانات التى تعيش فى المنزل ؟

— القط — الكلب — الأرنب — الفأر (وإذا لم يذكروا الفأر يسأل المدرس سؤالا آخر هو) :

— من الحيوانات التى تعيش فى المنازل حيوان يقرض الكتب ، ويتلف الملابس ، ويعبث فى المطبخ ، فما هو ؟

— الفأر .

— من الحيوانات المفترسة حيوان قوى ، يسمى ملك الوحوش ، فما هو ؟

— الأسد .

وهنا يخطىء بعض المدرسين ، فيظنون أنهم قد وصلوا إلى ما يصلح — فى نظرهم — عنوانًا للدرس ، وهو « الفأر والأسد » أو « الأسد والفأر » فيقولون للتلاميذ : درسنا اليوم قصة عن الفأر والأسد .

ولكن التمهيد لا يزال ناقصًا قاصراً لا غناء فيه ، ولا يمس جوهر القصة ومغزاها ، وإذن ينبغى متابعة الأسئلة ، على النحو التالى :

— أيهما أقوى : الفأر أم الأسد ؟

— الأسد .

– هل يمكن أن يعجز الأسد عن عمل ، ويقدر عليه الفأر ؟

– لا .

– ولكن حدث يوماً أن الأسد – هذا الحيوان القوى – عجز عن عمل ، واستطاع الفأر – هذا الحيوان الضعيف – أن يعمله .

– كيف ؟

– ستقرءون اليوم قصة تعرفون منها الإجابة عن هذا السؤال ؛ فأخرجوا كتب المطالعة .

ويتوقع من التلاميذ – بعد هذا – أن يسارعوا إلى إخراج الكتب ؛ ففيها الإجابة التى تشفى نفوسهم ، وتبدد حيرتهم .

هذا لون من التمهيد ، لم يُكتفَ فيه بما يصلح أن يكون عنواناً للدرس ، ولكن روعى فيه إثارة التلاميذ ، وخلق مشكلة تحتاج إلى حل ، وعرض صورة مجملة لجوهر الموضوع ، تبعث الأذهان وراء تفاصيلها .

٢ – إخراج كتب المطالعة وأقلام الرصاص :

وفى هذه الفترة يكتب المدرس على السبورة التاريخين ، ومادة الدرس ، وموضوعه .

٣ – القراءة الصامتة :

فيأمر المدرس التلاميذ بقراءة الموضوع قراءة سرية ، ويرشدهم إلى الطريقة الصحيحة لهذه القراءة ، وهى أن تكون قراءة بالعين فقط ، دون همس أو تحريك شفة ، ويأمرهم – كذلك – بوضع خطوط بأقلام الرصاص تحت الكلمات الصعبة ، وأن يقرءوا قراءة فهم ؛ ليستطيعوا الإجابة عما يوجه إليهم من الأسئلة ، وللمدرس أن يسألنا : وما طول الفترة التى يتركها المدرس لهذه القراءة الصامتة ؟ وللإجابة عن هذا السؤال نذكر أن طول هذه الفترة يرتبط بمرحلة التعليم ، ونوع الموضوع من حيث الطول والقصر ، ومستواه من حيث الصعوبة والسهولة ، ومستوى الفصل من حيث التقدم أو التخلف ، ولكن القاعدة العامة أن يترك للقراءة الصامتة وقت يكفى التلميذ المتوسط أن يعبر بنظره الموضوع عبراً .

٤ ـ مناقشة الأفكار العامة :

وطريقتها : أن يلقى المدرس على التلاميذ الأسئلة ، حول الأفكار البارزة فى الموضوع وذلك بعد الفراغ من القراءة الصامتة .

والغرض من هذه المناقشة أن يختبر المدرس مدى ما فهمه التلاميذ مستقلين ، وأن يحرص التلاميذ على الفهم فى أثناء القراءة الصامتة ، ويراعى فى هذه المناقشة أن تتناول النواحى الواضحة فى الموضوع ، وألا تستغرق وقتاً طويلا .

٥ ـ شرح المفردات اللغوية :

وطريقة الشرح متنوعة : فقد يكون الرسم ، أو عرض الصور ، أو عرض النماذج كافياً لتوضيح المعنى ، ومن الطرق لهذا الشرح وضع الكلمة فى جملة تساعد على توضيحها ، وعرض الجملة على التلاميذ ، ثم سؤالهم عن معنى الكلمة فى هذه الجملة ، ومطالبتهم ـ أحياناً ـ باستخدام الكلمة فى جمل من إنشائهم ، ثم كتابة الكلمة ومعناها على السبورة بإملاء أحد التلاميذ ، ثم تكليف تلميذ آخر قراءة ما كُتب ، وقد سبق أن ذكرنا أن هذه الطريقة مبنية على أساس نفسى ، هو فهم الجزء فى ضوء الكل ، ثم يسأل التلاميذ عما عسى أن يكون لديهم من كلمات صعبة ، غير ما كتب على السبورة ، ويشرحها بالطريقة السابقة ، ويلاحظ فى شرح اللغويات عدم التقيد بمعناها الوارد فى المعجمات ، بل يكتفى بما يوضحها توضيحاً يساعد على فهم العبارة .

٦ ـ القراءة الجهرية الأولى :

ويبدؤها المدرس فيقرأ أمام التلاميذ ، ويطلب إليهم حسن الإنصات ؛ ليحاكوه فى القراءة ، ثم يطلب من أحد التلاميذ القراءة ، ويحسن البدء بأقدر التلاميذ ، وبعد قراءته مقداراً مناسباً ، يجلس ويقرأ غيره ، بحيث تكون القراءة متتابعة ، ثم يتلوه ثالث وهكذا حتى ينتهى الموضوع ، أو الجزء المطلوب قراءته .

ويلاحظ أن تمضى هذه القراءة الأولى للموضوع بدون تصحيح الأخطاء التى تقع من التلاميذ ، إلا إذا كان الخطأ مخلا بالمعنى ؛ وذلك لتهيئة جوّ يسوده الهدوء والصمت ، فيستطيع التلاميذ متابعة القارئ ، وفهم الموضوع فهماً دقيقاً شاملا .

٧ — القراءة الجهرية الثانية :

يلاحظ أن عدم تصحيح الأخطاء التى وقع فيها التلاميذ فى القراءة الجهرية الأولى ، قد يثير فى نفوس التلاميذ الأقوياء المتيقظين نوعاً من القلق والشك ، ولعلهم يسيئون الحكم على مدرسهم ، ويظنون به غفلة ، أو عدم احتفال بالدرس ؛ ولكى يسترد المدرس ثقتهم به ، ويستعيد مكانته فى نفوسهم ، ويبدد هذا الوهم الخاطئ ، يقول لهم قبل القراءة الجهرية الثانية :

إخوانكم الذين قرءوا الموضوع قد أخطئوا كثيراً ، ونريد الآن أن نعيد قراءة الموضوع قراءة جيدة خالية من الخطأ ، ثم يطلب إلى مجموعة أخرى من التلاميذ ، واحداً بعد آخر ، العودة إلى قراءة الموضوع ، أو الجزء الذى قرئ ، على النمط السابق ، مع العناية بتصحيح الأخطاء فى هذه المرة .

٨ — مناقشة الأفكار الجزئية :

وتكون بتوجيه طائفة من الأسئلة ، تتناول الموضوع ، أو الفقرة المقروءة ، وذلك عقب القراءة الثانية ، والغرض من هذه المناقشة ، اختبار مدى ما فهمه التلاميذ من الموضوع ، واتخاذ المقروء وسيلة للتدريب على التعبير ، وتجديد نشاط التلاميذ ، ودفع السأم والملل عنهم ؛ بتنويع العمل فى الدرس ، وعرضه فى ألوان مختلفة .

ولإثارة التلاميذ فى هذه الخطوة ، وبعث انتباههم إليها ، ينبغى أن تشمل هذه المناقشة أسئلة فى الصورة المرسومة فى الكتاب ، وذلك بأن يوجه المدرس أنظار التلاميذ إلى هذه الصورة ، ويلقى عليهم أسئلة تختبر ملاحظتهم وخبرتهم ، وقدرتهم على تبين أجزاء الصورة ودلالتها ، ومدى وفائها بتوضيح فكرة الموضوع ، كما ينبغى أن تشمل هذه المناقشة أسئلة غير مباشرة ، تثير تفكير التلاميذ ، وتتحدى ذكاءهم ؛ فلهذا النوع من الأسئلة أثر طيب فى الأذهان ، وإثارة المنافسة بين التلاميذ ، وإحياء الدرس بوجه عام ، وإذا كان الوقت يتسع لقراءة ثالثة ، أجل هذا النوع من الأسئلة إلى ما بعد هذه القراءة الثالثة .

وتعد هذه المناقشة ناجحة إذا تكفلت بشرح أفكار الموضوع وما يتصل به من معلومات مختلفة .

٩ — التلخيص :

يطلب المدرس من التلاميذ تلخيص الموضوع شفويًا ، بحيث يلخص كل تلميذ فقرة ، وقد يستغنى عن هذه الخطوة اكتفاء بالأسئلة الجزئية الشاملة .

١٠ — تمثيل الموضوع :

إذا أمكن تحويل الموضوع إلى حوار تمثيلى قام التلاميذ بتمثيله أو تمثيل بعضه ، وذلك فى نهاية الحصة .

طريقة تدريس المطالعة للحلقة الأخيرة من المرحلة الابتدائية :

تتكون هذه الحلقة من الصفين الخامس والسادس ،وتلاميذ هذين الصفين قد جاوزوا مرحلة الصعوبات الهجائية ، وكسبوا كثيراً من مهارات القراءة ، وزاد محصولهم من المفردات والأساليب .

وفى ضوء هذه الاعتبارات ، يتبع فى تدريس المطالعة لهذين الصفين الطريقة التى رسمناها لتدريس المطالعة فى الصفين الثالث والرابع مع مراعاة ما يأتى :

١ — يتابع التلاميذ القراءة الجهرية للموضوع حتى ينتهى ، ومعنى هذا ألا يجزأ الموضوع ، وألا تعالج كل فقرة منه على حدة ، وإنما يقرأ الموضوع كله، قبل المناقشة .

٢ — يدرب التلاميذ فى مرحلة المناقشة على اقتراح عناوين جانبية تلائم فقرات الموضوع .

٣ — لا داعى إلى مرحلتى التلخيص والتمثيل ، إلا إذا كان الموضوع قصة .

ثانياً : تدريس المطالعة فى المرحلة الإعدادية

تلاميذ هذه المرحلة يزيد اعتمادهم على القراءة فى تنمية الثقافة ، وكسب المعلومات ، فهى وسيلتهم فى تحصيل كثير من المواد الدراسية ، وهى — كذلك — وسيلتهم لإشباع

ميولهم القرائية ، وتحقيق ما يلتمسونه من ألوان المتعة والتسلية ، وتزجية أوقات الفراغ فى عمل هادئ محبوب .

ونستطيع أن نطمئن إلى قدرة التلاميذ فى هذه المرحلة على سرعة القراءة ، وعلى الاستقلال بالفهم .

وفى ضوء هذا نشير بأن يتبع فى تدريس المطالعة لتلاميذ هذه المرحلة الطريقة التى وسمناها للصفين الخامس والسادس من المرحلة الابتدائية ، مع مراعاة ما يأتى :

١ — إطالة فترة القراءة الصامتة شيئاً ما .

٢ — زيادة الأسئلة فى مرحلة المناقشة العامة ، التى تعقب القراءة الصامتة .

٣ — توضيح ما فى الموضوع من إشارات ومعلومات ، على أن يكون ذلك فى إيجاز ؛ حتى لا يتحول درس القراءة درساً فى التاريخ أو العلوم ، ومجال هذا التوضيح فى أثناء مناقشة الأفكار الجزئية .

٤ — ألا يكتفى المدرس بالأسئلة التى فى الكتاب عقب الموضوع ، بل ينبغى أن يضيف إليها أسئلة أخرى ، تختبر الفهم والذكاء .

ثالثاً : تدريس المطالعة فى المرحلة الثانوية

تتبع طريقة التدريس فى المرحلة الإعدادية ، مع مراعاة ما يأتى :

١ — إطالة فترة القراءة الصامتة ، والتوسع فى المناقشة العامة ، التى تعقبها .

٢ — تجزئة الموضوع ، ومعالجة كل جزء على حدة ، من حيث الشرح اللغوى والقراءة والمناقشة ؛ وذلك لأن الموضوعات فى كتب هذه المرحلة طويلة غالباً ، وليس المقصود بهذه التجزئة التقيد بالفقرات المطبعية ، ولكن الغرض أن يقسم الموضوع وحدات متكاملة .

٣ — يكتفى بقراءة كل جزء مرة واحدة ، ثم يعالج بالمناقشة ، إلا إذا كان الموضوع ذا صبغة أدبية ، وفى أسلوبه ومفرداته وأفكاره نوع من السمو أو العمق ، فيقرأ كل جزء من الموضوع أكثر من مرة ؛ حتى يتاح للتلاميذ فهمه فهماً دقيقاً .

٤ — العناية بشرح ما تضمنه الموضوع من الحقائق والمعلومات المختلفة على ألا يطغى ذلك على وقت القراءة ، ويقتضى هذا زيادة العناية بإعداد الدرس ، واستشارة المراجع

المختلفة ، واتصال المدرس بزملائه مدرسى المواد الأخرى ؛ للتثبت من المعلومات التى سيعرض لها .

٥ – شرح بعض الفوائد اللغوية ، إذا تهيأت المناسبة ، من ذلك مثلا : شرح الفرق بين « نسى » و « تناسى » وما يشبههما مثل « جهل » و « تجاهل » وذلك إذا وردت فى الموضوع كلمة « تناسى » .

وشرح الخطأ فى استعمال كلمة « نفذ » بدل « نفد » بمعنى انتهى ، ونحو ذلك من الأخطاء الشائعة ، وذلك إذا وردت فى الموضوع كلمة « نفد » أو « ينفد » .

٦ – تدريب التلاميذ على نقد المقروء ، من حيث الفكرة والأسلوب .

أخطاء التلاميذ فى القراءة :

يخطئ التلاميذ فى أثناء المطالعة ، وهذه الأخطاء أنواع منها :

١ – خطأ فى الضبط والإعراب .

٢ – خطأ فى بنية الكلمة ، بتقديم حرف على حرف ، أو بحذف بعض الحروف .

٣ – خطأ فى إخراج الحروف من مخارجها .

٤ – خطأ فى طريقة الأداء الذى يناسب تصوير المعنى كالتعجب والاستفهام .

٥ – خطأ يترتب عليه فساد المعنى ، وذلك بتغيير حرف بآخر ، مثل « نحلة » بدل « نخلة » و جمل » « بدل « حمل » و « جبل » بدل «حبل » و « يريد » بدل « يزيد » و « يحضر » بدل « يخضر » وهكذا .

متى تصلح الأخطاء ؟

يرى أكثر المربين أن تمضى القراءة الجهرية الأولى ، بدون إصلاح الأخطاء ، إلا ما يترتب عليه فساد المعنى ، والغرض من ذلك عدم مقاطعة القارئ ، وتمكين التلاميذ من فهم الموضوع ، بالاستماع إليه يقرأ قراءة متصلة ، وإنما تصحح الأخطاء فى القراءات التالية ، وإذا أخطأ التلميذ لا نبادر بتصحيح الخطأ بمجرد وقوعه ، وقبل نهاية الجملة ، ولا نترك التلميذ حتى يبتعد كثيراً عن موطن الخطأ ، ويقع فى سلسلة أخرى من الأخطاء ، ولكن نتوسط بين الأمرين ، فنصحح الخطأ بعد أن ينتهى التلميذ من قراءة الجملة ،

ويفهم من ذلك أن هذا الرأى الأخير وسط بين رأى من يقول بتصحيح الخطأ بمجرد وقوعه وقبل انتهاء الجملة ، ورأى من يقول بتصحيح الأخطاء بعد انتهاء التلميذ من قراءة الفقرة .

كيف نصلح الخطأ للتلميذ ؟

١ — بعد أن ينتهى من قراءة الجملة التى وقع الخطأ فى إحدى كلماتها ، نطلب منه إعادتها ، مع تنبيهه على موضع الخطأ ؛ ليتداركه ، فإذا نطق التلميذ مثلا : وكان الحارسَ واقفاً أمام الباب ، نقول له :

أعد هذه الجملة ، وتأمل كلمة « الحارس » .

٢ — ومن طرق التصحيح الاستعانة ببعض التلاميذ ؛ لإصلاح الخطأ لزملائهم القارئين .

٣ — ومن الطرق أيضاً أن ينطق المدرس نفسه بالجملة صواباً ، ويطلب من التلميذ محاكاته .

٤ — ومن هذه الطرق أيضاً أن يصوغ المدرس سؤالا فى هذه الجملة. التى وقع فيها الخطأ ، بحيث يتضمن الكلمة التى أخطأ فيها التلميذ ، كأن يقول له : أين كان الحارسُ واقفاً ؟ على أنه ينبغى أن ينوع المدرس فى طريقة الإصلاح ، فلا يلتزم طريقة واحدة ، وأن يستعمل الحكمة واللباقة فى طريقة الاستعانة بالتلاميذ ؛ حتى لا يترتب على ذلك نتائج سيئة ، فى علاقة التلاميذ ، بعضهم ببعض .

كما ينبغى ألا نسرف على القارئ ، فنقاطعه عند سبق اللسان ، أو عند تحريف لا يضر المعنى ، ولا أن نقف طويلا مع المبتدئين فى المسائل الدقيقة ، مثل طريقة الأداء المنوع لتمثيل المعنى ، وسوء طبع الكتب الحالية ، وعدم وفاء الضبط فيها ، يدعونا إلى عدم الإكثار من مقاطعة القارئين .

تسجيل الكلمات اللغوية على السبورة :

١ — المفردات التى تشرح للتلاميذ بعرض مدلولاتها عرضاً حسيًّا ، لا داعى إلى تسجيلها على السبورة ؛ لأن التلاميذ يرون رأى العين ما ترمز إليه الكلمة .

٢ — المفردات المتوسطة الصعوبة لا داعى إلى شرحها أو تسجيلها .

٣ ــ الكلمات الصعبة التى تتكرر عدة مرات فى القطعة ، لا داعى إلى تسجيلها ؛ لأن تكرارها كفيل بتثبيت معناها فى الذهن بعد شرحها .

٤ ــ الكلمات المشروحة فى هامش الصفحة ، يكتفى بمناقشة معناها شفويًّا ، ولا داعى إلى تسجيل معناها على السبورة .

٥ ــ الكلمات التى تسجل مع شرحها على السبورة ، هى تلك الكلمات التى يتوقف على فهمها فهم العبارة التى وردت بها .

كتاب القراءة ذو الموضوع الواحد

(ا) الغرض من تقريره :

جرت وزارة التربية والتعليم ، فى السنوات الأخيرة ، على أن تقرر لكل صف من المرحلة الثانوية ، والمرحلة الإعدادية ، والصفين الخامس السادس من المرحلة الابتدائية ــ كتاباً للقراءة ذا موضوع واحد ، كأن يكون قصة ، أو سيرة بطل ، أو بحثاً فى موضوع مترابط ، وذلك بالإضافة إلى كتاب المطالعة ذى الموضوعات المتعددة .

والغرض من تقرير هذا الكتاب ذى الموضوع الواحد ، أن يخرج التلميذ من مجال القراءة فى موضوع محدود الفكرة ، إلى ميدان فى القراءة أرحب وأوسع ، وأن يلتقى بفكرة مبسوطة ممتدة ، تعرض عليه نماذج متكاملة ، من قطاعات الحياة وصورها ، وأخلاق الناس فيها ، فيعيش فى هذه الفكرة بعقله ووجدانه ، ويحمله الشوق إلى معرفة غايتها على تتبعها ، وإدراك تفصيلاتها ، وهو ــ فى كل ذلك ــ يتزود بألوان من المعرفة والخبرة والثقافة ، ويحصل كسباً لغويا من المفردات والأساليب ، وتربى فيه عادة القراءة ، وتنمو قدرته على استشارة المراجع ، والانتفاع بها فيا يعالج من بحوث .

(ب) خطأ المدرسين فى معالجته :

يتبع كثير من المدرسين فى معالجة هذا الكتاب طرقاً عقيمة ، تذهب بفائدته ، ومن ذلك :

١ ــ أنهم يقسمون فصول هذا الكتاب على أشهر السنة الدراسية ، أسوة بموضوعات المنهج فى الفروع الأخرى ، فيقرأ التلاميذ فى كل شهر مثلا فصلا من الكتاب ، وينتهون

من آخر فصل فى آخر السنة . وهذا التقسيم يفوّت على التلاميذ الغاية من هذا الكتاب ؛ لأنه يمزق وحدته ، ويقطع أوصال فكرته العامة ، ويقضى على ما بين أجزائه من صلة وترابط ، ويبعث الملل فى نفوس التلاميذ ، ويطفئ شوقهم إلى متابعة القراءة وتحصيل المتعة

٢ — أو يخصصون له شهرين فى آخر العام الدراسى ، ويحتجون لذلك بأنهم يريدون أن يفرغوا له ، بعد انتهائهم من الموضوعات المقررة فى الكتاب ذى الموضوعات المتعددة .

وفى هذا التأخير ضرر كبير ؛ لأن الفكرة فى تقرير هذا الكتاب ، إنما هى العمل على غرس عادة القراءة فى التلميذ ؛ ولكى نغرس هذه العادة ، يجب أن نبدأ — منذ أول العام الدراسى — بتشجيع التلميذ على هذا اللون من القراءة ، فإذا انتهينا معه من علاج هذا الكتاب ، فى وقت مبكر ، فسيشعر التلميذ بلذة الانتصار على هذا الكتاب ، ولعل ذلك يغريه بالتماس كتاب آخر ، يستعيره من مكتبة الفصل ، أو من مكتبة المدرسة ، ولعل هذه التجربة تشوقه فيكررها ، وفى هذا كسب عظيم .

وتأخير هذا الكتاب إلى آخر السنة ، يقطع على التلميذ رغبته فى الاطلاع على كتب أخرى ؛ فقد أثبتت التجارب أن التلميذ لا يحاول البحث عن كتاب يقرأ فيه ، مادام أمامه كتاب لم ينته منه .

٣ — أن بعض المدرسين يعالجون هذا الكتاب بالطريقة المتبعة فى كتاب القراءة ذى الموضوعات المتنوعة ، وذلك بقراءته قراءة جهرية فى حصص المطالعة .

الطريقة الناجحة لمعالجة هذا الكتاب :

١ — يقتطع المدرس فى أوائل العام الدراسى جزءاً من حصة ، يعرض فيه على التلاميذ فكرة مجملة عن الكتاب ، وموضوعه ، وصاحبه . على أن يتحرى فى هذا العرض التشويق والإثارة ، فلعلهم بهذا يندفعون إلى قراءة الكتاب مستقلين .

٢ — يطالبهم بقراءة الفصل الأول فى المنزل قراءة دقيقة واعية ، ويحدد لهم ما ينبغى أن يهتموا به . على أن يناقشوا فيما قرءوه فى حصة تالية .

٣ — فى حصة المناقشة يوجه المدرس إلى التلاميذ طائفة من الأسئلة ، يكون قد أعدها قبل ذلك ، على أن تكون هذه الأسئلة منوعة الاتجاه والغاية ، فيكون بعضها لاختبار

التحصيل ، وبعضها لاختبار الفهم ، وبعضها لتدريب التلاميذ على النقد والحكم ، إلى غير ذلك ، وينبغى استخدام دفتر المكتب فى هذه الحصة . وتقويم إجابات التلاميذ وجهودهم بدرجات تسجل لهم فى هذا الدفتر ؛ فى ذلك تشجيع للقارئ المطلع ، وحفز لغيره على الجد والاهتمام .

٤ — من الممكن أن تمضى هذه الحصة كلها فى مناقشات الفصل المقروء ونقده والتعليق عليه ، دون الالتجاء إلى القراءة الجهرية ، ومن الممكن — كذلك — أن تكون بجانب المناقشة قراءة جهرية ، إذا كان لها داع ، ومن الدواعى :

(ا) أن يكون فى هذا الفصل المقروء مفردات لغوية كثيرة ، ويشك المدرس فى أن بعضها لا يزال غامضاً على التلاميذ ، فنى هذه الحالة له أن يكلف تلميذاً أو أكثر قراءة بعض الفقرات قراءة جهرية ، تشرح فيها هذه المفردات الصعبة .

(ب) أن يسمو أسلوب الكاتب فى الفصل الذى نوقش . وفى هذه الحالة يحسن أن تقرأ بعض الفقرات قراءة جهرية ؛ ليتذوقها التلاميذ .

(ج) أن يشتمل هذا الفصل المقروء على الفكرة المحورية فى القصة ، أو على عقدتها ، فيحسن قراءة الفقرة الخاصة بذلك ؛ لأن فهمها أساس لفهم القصة .

ويراعى فى كل ذلك أن تكون هذه القراءة الجهرية فى الدقائق العشر الأخيرة من الحصة .

٥ — ينتقل المدرس مع تلاميذه من فصل إلى آخر ، بحيث ينتهون من الكتاب ، فى وقت مبكر ؛ فلعل ذلك يحفز التلاميذ على التماس كتب أخرى للقراءة الحرة .

٦ — يحسن أن يتخذ هذا الكتاب محوراً لنشاط لغوى منوع متجدد ، ومن ذلك :

(ا) ربطه بدروس التعبير ، فتختار منه بعض الموضوعات للكتابة فيها ، كتلخيص فصل ، أو تصوير شخصية ، أو تعليق على موقف ، أو نقد تصرف ، أو تحويل بعض فصوله من الأسلوب القصصى إلى الأسلوب الحوارى التمثيلى .

(ب) اختيار بعض فقراته لتكون أمثلة فى دروس القواعد النحوية أو البلاغة ، أو لتكون مجالا للتدريب فى كراسة التطبيق .

(ج) اتخاذ الكتاب أو بعض فصوله موضوعاً لمحاضرة ، أو مناظرة أو ندوة ، أو تمثيلية إذا أمكن ذلك .

ربط المطالعة بغيرها من الفروع

أشرنا فى فصل سابق إلى وجوب الربط بين فروع اللغة ؛ لأنها جميعها متعاونة فى تحقيق غاية مشتركة ، والدرس الناجح هو ما يبدو فيه هذا الترابط ، بصورة طبيعية غير متكلفة ، ويمكن ربط المطالعة بكثير من فروع اللغة ، على النحو التالى :

١ — فى درس المطالعة مجال واسع لتدريب التلاميذ على التعبير الشفوى ؛ فإجابات التلاميذ عن الأسئلة ، التى توجه إليهم فيما قرءوه ، وتلخيصهم الموضوع المقروء أو بعض فقراته ، وإجاباتهم عن الأسئلة التى تلقى عليهم فى الصور المرسومة ، كل ذلك لون من ألوان التدريب على التعبير الشفوى .

٢ — ويمكن تكليف التلاميذ أن يجيبوا كتابة عن بعض هذه الأسئلة ، أو أن يلخصوا الموضوع المقروء ، وأن يحولوا بعض الموضوعات القصصية إلى تمثيليات صغيرة ، وفى هذا تدريب على التعبير الكتابى .

٣ — ويمكن فى المرحلة الابتدائية الربط بين المطالعة والإملاء . وذلك بأن يتخذ موضوع القراءة أو بعضه موضوعاً للإملاء .

٤ — ويستطيع المدرس أن يتخذ من الموضوع المقروء أمثلة لدراسة قاعدة نحوية ، أو التطبيق عليها .

٥ — وفى المرحلة الثانوية يمكن الاعتماد على الموضوعات الأدبية المقروءة فى تدريس بعض الألوان البلاغية ، وهكذا يستطيع المدرس أن يبعث الحياة فى دروس القراءة ، ويربطها بغيرها من الفروع الأخرى .

مشكلة ضعف التلاميذ فى القراءة

لا شك أننا جميعاً نلاحظ ضعف التلاميذ فى القراءة ، وإذا آثرنا الرفق فى التعبير نقول : إن مستوى التلاميذ فى القراءة أقل مما ينبغى ، وهذا يدعونا إلى أن نفكر فى أسباب هذا الضعف ، وفى طرق علاجه .

ولا شك أن بعض هذه الأسباب يرجع إلى التلميذ ، وبعضها يرجع إلى المدرس وبعضها يرجع إلى الكتاب .

فمما يرجع إلى التلميذ :

(ا) العوامل الجسمية ، ومنها :

١ ـ الصحة العامة ؛ إذ ترتبط قدرة التلميذ على القراءة ـ فى غالب الأحيان ـ بصحته العامة ؛ فالتلميذ الصحيح الجسم يستطيع مواصلة القراءة ، والمواظبة على الحضور إلى المدرسة ، والمشاركة فى ميادين النشاط التى تتطلب القراءة ، والتلميذ العليل يتأخر ويقل نصيبه من النمو والتقدم .

٢ ـ قوة الإبصار : لوحظ أن التلاميذ ضعاف النظر ، يتأخر نموهم فى القراءة ، وتعليل ذلك ميسور .

٣ ـ قوة السمع : فضعاف السمع لا ينتفعون كثيراً بالقراءة الجهرية والاستماع ؛ ولهذا يتأخرون عن زملائهم .

(ب) الاستعداد للمطالعة :

بعض التلاميذ لا تتوافر لديهم الاستعدادات اللازمة للتقدم فى المطالعة ، ومن هذه الاستعدادات الذكاء والانتباه ، والقدرة على حصر الذهن .

(حـ) اللغة والخبرات :

للمطالعة علاقة شديدة بالمحصول اللغوى للأطفال ، وقلة هذا المحصول لدى الطفل تؤخر قدرته على القراءة ، كما أن التلاميذ يتفاوتون فى خبراتهم باختلاف بيئاتهم وظروفهم الاجتماعية ، والمقروء دائماً يفسر فى ضوء الخبرات السابقة ؛ ولهذا كان التلاميذ الذين يقل نصيبهم من هذه الخبرات أضعف من غيرهم فى المطالعة .

ومما يرجع إلى المدرس :

١ ـ أن بعض المدرسين لا يهتمون فى دروس المطالعة بخلق الجو الذى يبعث نشاط التلاميذ ، ويثير رغبتهم فى القراءة . ومنهم من يظهر فى هذا الدرس بمظهر الخامل المستهين ، وكأنه يرى فى حصة المطالعة فرصة للتخفف من عناء العمل . فيضن على الدرس بما يتطلبه من النشاط والحماسة . ولا شك أن هذا المظهر من الفتور والتراخى ،

سينعكس على التلاميذ ، فتفتر حماستهم ، وتقل فائدتهم من دروس المطالعة .

٢ – يجمد بعض المدرسين فى دروسهم على طريقة عقيمة واحدة ، وليس لديهم القدرة على تنويع الطريقة ، ومواجهة كل فصل ، أو كل موضوع بما يناسبه من الطرق .

٣ – بعض المدرسين يخصصون للمطالعة الحصص الأخيرة من اليوم المدرسى ، حين يقل نشاط التلاميذ ، وتضعف قابليتهم للدرس ومشاركتهم فيه .

٤ – كثير من المدرسين لا يحاول الربط بين دروس المطالعة وألوان النشاط اللغوى ، التى تحتاج إلى القراءة والاطلاع .

ومما يعود إلى الكتاب :

أن كثيراً من كتب المطالعة لا تغرى التلاميذ بالقراءة ، إما لعدم ملاءمة مادتها ، وإما لرداءة شكلها ، وسنتحدث فيما يأتى بشىء من التفصيل عما يجب أن يتوافر فى كتب القراءة ، من حيث الموضوع ، ومن حيث الشكل .

علاج هذه المشكلة

بينا أن لهذه المشكلة ثلاثة جوانب ، هى : التلميذ ، والمدرس ، والكتاب ، والعلاج الحاسم يقضى بتناول هذه الجوانب الثلاثة :

١ – فأما التلميذ فأمره شركة بين المنزل والمدرسة ، وعليهما معاً تقع تبعة الواجب ، فى علاج جسمه وحواسه ، منذ أول عهده بالمرحلة الابتدائية ، وعلى المدرسة – كذلك – أن تتعهد التلميذ بالصقل والتنمية ، وأن تعمد إلى نواحى النقص والقصور فيه ، فتقدم له وسائل العلاج .

٢ – وأما المدرس ففى يده حلول كثيرة لهذه المشكلة ، ويستطيع – إذا أخلص – أن يمحو هذه المشكلة من سجل المشكلات التربوية الخطيرة ، التى لها آثار بعيدة المدى ، فى إخفاق العمليات التعليمية :

(ا) فعليه أن يستخدم فى التدريس الطرق المشوقة ، التى تبعث نشاط التلاميذ ، وتضاعف فائدتهم من الدرس .

(ب) وعليه – كذلك – أن يثير فى نفوس التلاميذ حافزاً يدفعهم إلى القراءة ،

وذلك بأن يضع أمامهم غاية يهمهم تحقيقها كحل مشكلة ، أو الإجابة عن سؤال ، أو الإلمام بشيء من التفصيلات عن موضوع شائق، عرض عليهم فى إيجاز ، ويسعدهم أن يعلموا عنه المزيد من الحقائق والمعلومات .

(حـ) وعليه — مستعيناً بالمدرسة — أن يعقد بين التلاميذ مسابقات فى القراءة الحرة ، على أن يخصص للمجيدين جوائز قيمة .

(د) ومن الوسائل التى يملكها المدرس تشجيع التلاميذ على القراءة الحرة ، والانتفاع بمكتبة المدرسة ، ومكتبة الفصل .

مكتبة المدرسة

التربية الحديثة تعد المكتبات المدرسية من أهم الوسائل التعليمية الناجحة ، لا مخازن للكتب يعلوها الغبار ، وتصان محتوياتها عن الأيدى ؛ ولهذا عنيت وزارة التربية والتعليم بهذه المكتبات فحرصت على تزويدها بالكتب الصالحة ، وخصصت لها جزءاً من ميزانيات المدارس ، وعينت لها أمناء فنيين متفرغين ، وأنشأت لهم دراسات تدريبية فى فنون المكتبات ؛ ليستطيعوا بخبراتهم أن ينظموا المكتبة ، وأن يجعلوها وسيلة تعليمية ناجحة ، وعلى المدرس أن يكثر من التردد على مكتبة المدرسة ، والاتصال بأمينها ، وأن يتتبع مايستجد فيها من الكتب ، وأن يتخير من بينها ما يصلح للتلاميذ ، ويعد قوائم بأسماء هذه الكتب ، ويغرى التلاميذ باستعارتها وقراءتها ، بعد أن يقدم لهم موجزاً عن موضوعاتها واتجاهاتها ، وعليه — كذلك — أن يخصص بعض الحصص للمطالعة فى المكتبة ، وأن تكون مهمته مراقبة التلاميذ ومساعدتهم فيما يحتاجون إليه وأخذهم بآداب القراءة : من التزام الهدوء ، واحترام حرية الزملاء ، وإيثار التعاون ، والإخلاص فى النصيحة ، وتبادل المنفعة .

مكتبة الفصل

هى صوان من الخشب والزجاج ، تحفظ فيه مجموعة من الكتب والقصص الملائمة للتلاميذ ، على أن يكون عددها أكبر من عدد التلاميذ . كما تحفظ فيه بعض المجلات والصحف المناسبة .

يوضع هذا الصوان أمام التلاميذ فى إحدى الزاويتين القريبتين من السبورة ، ويراعى فى اختيار الكتب والمجلات لهذه المكتبة أن تكون فى مستوى التلاميذ ، من حيث موضوعاتها وشكلها ، وألا تتكرر الكتب التى سبق عرضها على التلاميذ فى الصفوف السابقة ، وأن تكون الكتب مما يشوق التلاميذ ، ويغريهم بالقراءة : كالقصص والمسرحيات ، وكتب الرحلات والمغامرات ، وتاريخ الكشوف والاختراعات .

ويمكن الحصول على هذه الكتب من مكتبة المدرسة ، ومن اشتراكات التلاميذ ، ومما يقدمه بعض التلاميذ هدايا ، من الكتب التى يقتنونها فى مكتباتهم الخاصة ، ومما يتلقاه المدرس من هدايا المؤلفين ، إلى غير ذلك من المصادر .

أما طريقة الانتفاع بها : فيختار المدرس من بين تلاميذ الفصل تلميذاً يتولى أمانة المكتبة ، ويوكل إليه صيانتها ، وإعداد سجل بأسماء الكتب التى بها ، ودفتر للاستعارة ينشئه الأمين على نظام يرتضيه المدرس .

ولا مانع من اشتراك بعض التلاميذ مع الأمين فى تنظيم المكتبة : كوضع فهرس لها ، ولا مانع أيضاً من أن يتناوب مجموعة من التلاميذ عبء هذه الأمانة ، وعلى المدرس أن يراقب سير العمل بها ، ومدى إقبال التلاميذ عليها ، وعليه أن يربط دائماً بين ما يقرؤه التلاميذ من هذه المكتبة ، والتمرينات والاختبارات الشفوية والكتابية ؛ حتى يحملهم على القراءة الدارسة الواعية .

وإذا نظم العمل فى هذه المكتبة ، وأولاها المدرس قسطاً من عنايته ، أمكن كل تلميذ أن يقرأ فى العام الدراسى مجموعة كبيرة من الكتب والقصص ؛ وبهذا يحصل ثروة لغوية وفكرية قيمة ، يظهر أثرها فى تعبيره وتفكيره .

وبعض المدرسين يعد رسماً بيانيًّا يوضح جهود التلاميذ فى القراءة ، ومدى ما بينهم من فوارق فى عدد الكتب التى استعاروها ، وقد ثبت أن هذه الطريقة ، تدفع التلاميذ – فى بعض الأحوال – إلى القراءة الشكلية ، فيستعيرون كتباً كثيرة ، ويردونها قبل استيعابها ؛ جرياً وراء هذا المظهر الشكلى ، ولكن فى يقظة المدرسين ومهارتهم ، وحرصهم على اختيار ما يقرؤه التلاميذ ما يكفل ضبط هذه الاستعارات ، وتوجيه التلاميذ توجيهاً سديداً .

٣ ـ أما كتب المطالعة :

فهى عنصر أصيل فى مشكلة القراءة ، وضعف التلاميذ فيها ، فهى داء وبيل إذا ساءت ، ودواء ناجع إذا صلحت ؛ ولكى ندرك أهميتها فى حل هذه المشكلة ، نتدبر رأى أحد المربين إذ يقول : « أعطونى كتباً صالحة للقراءة أعطكم أفواجاً من الشبان ، يحسنون لغتهم ، ويصلحون للحياة » .

والواقع أن الكتب الصالحة الملائمة من خير الوسائل لدفع التلاميذ إلى القراءة ، ومعالجة زهدهم فيها ، وانصرافهم عنها .

وملاءمة الكتاب تبدو فى ناحيتين هما : ناحية الموضوع ، وناحية الشكل .

فمن حيث الموضوع :

١ ـ يجب أن تكون مادة الكتاب مشوقة مثيرة ، تشبع رغبة التلميذ فى القراءة ، وحاجته إلى المتعة .

٢ ـ كما يجب أن يكون الكتاب شائق العرض ، سهل الأسلوب ؛ حتى لا يتعذر فهمه على التلاميذ ، وأن تقدم المفردات اللغوية بقدر وبالتدريج ، بحيث لا تزيد على ثلاث كلمات فى الصفحة الواحدة ، للصفوف المتقدمة ، وتقل عن ذلك فى الصفوف الصغيرة .

ويجب هنا أن ننبه إلى أن هناك فرقاً كبيراً بين الأسلوب السهل ، والأسلوب المهلهل المتهافت ، الذى يكاد يتدانى من العامية ، ونحن ـ حين ننادى باستعمال الأسلوب السهل ـ إنما نقصد الأسلوب الخالى من التكلف والتعمق والالتواء ، مع جودة الصياغة ، وإحكام العبارة ، والمحافظة على المستوى الأدبى ، الذى ينهض بلغة التلاميذ ، ويسمو بتعبيرهم ، ويصفى أذواقهم .

وقد ظن بعض المدرسين والمؤلفين أن كتب القراءة . يجب أن ينزل أسلوبها إلى مستوى التلاميذ . وأن يمضى الأسلوب فى هذا المستوى ضعيفاً سهلا . وأنكروا أن يكون للأسلوب حظ من القوة ، ونصيب من الأناقة والجمال الفنى ؛ وغاب عنهم أن لهذا الكتاب غاية لغوية ، بجانب غاياته الثقافية ، ولايمكن تحقيق هذه الغاية اللغوية ، إلا إذا تحرى المؤلف الأسلوب العربى الأصيل ، مع مراعاة المستوى ، الذى يجب أن يرقى إليه التلاميذ .

٣ – ينبغى أن تكون الموضوعات منوعة اللون والاتجاه ، بأن تعالج النواحى القومية ، والعلمية ، والاقتصادية ، والتاريخية ، والقصصية ، والأدبية ونحوها ، مع مراعاة التدرج وإيثار الشائق الطريف .

وفى هذا المقام يجدر بنا أن نشير إلى حقيقة هامة ، هى أن درس المطالعة إنما هو درس لغة ، وعبقرية اللغة إنما تتجلى فى أدبها ، وهذا يقتضى أن تكون الصفة الغالبة على موضوعات القراءة ، إنما هى الصفة الأدبية ، وأدبنا العربى زاخر بروائع القول نثراً ونظماً ، مع تنوع الفنون ، وإحاطة بصور الحياة الطبيعية والبشرية ، فالعدول عن هذه الموضوعات الأدبية ، أو تحيف نصيبها ، إلى الإكثار من موضوعات الثقافة الخفيفة ، تعرض فى كتب المطالعة بأسلوب عصرى مألوف ، لا يؤدى الفائدة المرجوة ، لأن هذه الألوان من الثقافة التاريخية ، أو العلمية ، أو القومية ، أو نحوها ، لا يعزّ على التلاميذ أن يحصلوها مما يقرءونه فى الكتب العلمية المنهجية ، أو فى الصحف والمجلات ، أو مما يسمعونه فى الإذاعة ، أو من غير ذلك من وسائل الثقافة الشائعة ، وكثيراً ما يقعون على هذه الألوان الثقافية فى كتب القراءة ذات الموضوع الواحد ، ولهذا نرى أن يكون للمأثورات الأدبية ، فى كتب القراءة ذات الموضوعات المتنوعة ، الغلبة والسيادة ، مع مراعاة مستوى التلاميذ ، وأن يكون بجانبها قلة من الفصول البارعة ، التى تعالج النواحى الثقافية الأخرى .

٤ – أن يكون بيد التلميذ أكثر من كتاب للمطالعة ، على أن يكون بعضها موحد الموضوع : كقصة ، أو سيرة بطل ، أو تاريخ اختراع ، أو نحو ذلك ، وبعضها يحتوى على موضوعات متنوعة .

ونحب هنا أن نناقش هذا النظام ، الذى درجت عليه الوزارة فى رسم مناهج المطالعة ، والذى يقضى بأن يكون فى يد التلميذ كتاب للقراءة ذو موضوعات متنوعة ، وكتاب آخر ذو موضوع واحد ، ونؤثر فى إدارة هذه المناقشة أن نوجه الأسئلة الآتية :

١ – هل من الضرورى الجمع بين الكتابين فى كل المراحل ؟

٢ – أيهما أجدى على التلميذ الكبير : الكتاب المتعدد الموضوعات ، أم الكتاب الموحد الموضوع ؟

٣ – أى الكتابين أثبتت التجارب وفاءه بالحاجة ، وقدرته على تحقيق الغاية ؟

٤ – إذا سلمنا بضرورة الكتابين فلأيهما تكون الغلبة فى كل مرحلة من مراحل التعليم ؟

٥ — هل يستوعب التلميذ — عادة — كل كتاب منهما ؟

٦ — هل ما يستفيده التلميذ من كل كتاب يعادل ما تتكلفه الوزارة فى تأليفه وطبعه ؟

والإجابة عن هذه الأسئلة ، وعما يدور فى فلكها ، تقفنا على طائفة من الحقائق الهامة ، وتحتم علينا أن نفكر تفكيراً جديداً فى كتب القراءة للتلاميذ ، وفيما يلى بعض هذه الحقائق :

١ — لا شك أن لكل نوع من الكتابين فوائده الخاصة ، فالكتاب ذو الموضوعات المتنوعة يزود التلميذ بألوان مختلفة من الثقافة وضروب المعرفة ، والتلميذ فى حاجة إلى هذه الألوان ، والكتاب ذو الموضوع الواحد ، شرحنا الغاية منه فى فصل سابق ، ويكفى أن نجملها هنا فى أن هذا الكتاب يعرض قطاعاً متكاملا من قطاعات الحياة ، ويدفع التلميذ إلى القراءة المتصلة المجدية .

٢ — التلميذ فى المرحلة الابتدائية ضيق الأفق ، قليل الخبرة ، محدود القراءة والاطلاع ، وهو لهذا محتاج إلى أن نمده بما ينقصه من ألوان الخبرة وفنون الثقافة ، وكتاب القراءة ذو الموضوعات المتنوعة ، يتكفل بسد هذه الحاجة إلى حد مقبول ، وإذن فمن الضرورى أن يصرف لتلميذ المرحلة الابتدائية كتاب للقراءة من هذا النوع ، وبجانبه بعض القصص السهلة ، التى تشبع ميوله ، وتغذى خياله ، وتعوده القراءة المتصلة ؛ بل إننا نرى أن تتضمن كتب القراءة فى المرحلة الابتدائية ألواناً منوعة من المعلومات العامة التى تشتمل عليها المناهج الدراسية لهذه المرحلة فى مواد العلوم والصحة ، والتاريخ والجغرافية والتربية الوطنية ، فيقرأ التلميذ فى كتاب المطالعة موضوعات عن البقرة والسمكة والجرادة والنحلة ، وعن القطن والقمح والقصب ، وعن الأهرام وصلاح الدين ومصطفى كامل ، وعن النيل والسد العالى وفصول السنة ، وعن العلم الوطنى والحكم الجمهورى ، وغير ذلك من الموضوعات ، فى هذا عدة فوائد : أهمها مساعدة « مدرس الفصل » على ربط المواد الدراسية بعضها ببعض ، واقتصاد الوقت الذى كان يصرف فى عرض هذه المعلومات فى حصص مستقلة ، والانتفاع به فى زيادة حصص اللغة العربية فيرتفع مستوى التلاميذ فى اللغة القومية دون إرهاق لهم بزيادة فى الخطة الدراسية ، وفى هذا الاتجاه أيضاً إبراز لوظيفة اللغة من حيث إنها وعاء المعرفة ، وفيه — كذلك — فرص متجددة لتثبيت هذه المعلومات فى أذهان التلاميذ ، لأنها ستعالج فى عدة مجالات مختلفة للنشاط اللغوى كالقراءة والتعبير والإملاء .

أما تلميذ المرحلة الإعدادية ، فقد زاد محصوله الثقافى نوعاً ما ، ونمت قدرته على كسب الثقافة ، وتحصيل الخبرة مما يقرؤه أو يسمعه ، واتسعت – كذلك ، مناهجه فى المواد الدراسية المختلفة ؛ ولهذا كانت حاجته إلى موضوعات ثقافية ، يقرؤها فى كتاب المطالعة أقل من حاجة التلميذ فى المرحلة الابتدائية ، هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى ، نرى تلميذ المرحلة الإعدادية يصرف له كتاب ضخم ذو موضوعات متنوعة ، يضم بين دفتيه فصولا كثيرة ، تعالج نواحى مختلفة ، ومع ذلك أثبتت التجارب المتعددة أن التلميذ لا يقرأ من هذه الكمية الضخمة ، على مدى العام إلا موضوعات معدودة تقل عن عشرين موضوعاً ، يحددها المدرس ؛ ليقرأها التلاميذ فى الفصل ، ويمتحنوا فيها آخر العام ، وهيهات أن يلتفت التلاميذ إلى غيرها من موضوعات الكتاب .

ومعنى هذا أن هذه الكتب لو اقتصرت على هذه الموضوعات القليلة المعدودة ما نقصت الوزارة التلاميذ شيئاً ، وما تكلفت الوزارة هذه النفقات فى طبع آلاف بل ملايين من صفحات لا تقرأ ، ويئول أمرها أخيراً إلى زوايا الإهمال ، أو إلى دكاكين البدالين .

ومن ناحية ثالثة ، نلاحظ أن هذا الكتاب – بشكله وحجمه – منفر للتلاميذ ، فهم يستثقلونه ، ويستثقلون حمله إلى المدرسة ، ويحتالون على المدرس بشتى المعاذير المكذوبة ، دفاعاً عن تقصيرهم فى استحضاره .

ونتيجة هذه المناقشة أننا نرى أن يصرف لتلاميذ المرحلة الإعدادية كتاب للقراءة ذو موضوعات متنوعة ، ويستحسن أن يتغير هذا الكتاب كل سنة أو كل سنتين ، وألا تزيد موضوعاته على عشرين موضوعاً ، وأن تختار هذه الموضوعات مما يمس الأفكار والمعانى الجديدة ، فى نواحى القومية ، والاجتماع والاقتصاد ، والاختراع ، والأدب ، ونحو ذلك ، ونشترط أيضاً أن يستوعب التلاميذ هذا الكتاب ، ويمتحنوا فيه جميعه ، وأن يصرف لهم – بجانب هذا الكتاب – كتاب آخر أو أكثر من الكتب ذات الموضوع الواحد .

أما تلميذ المرحلة الثانوية فيصدق عليه ما يصدق على تلميذ المرحلة الإعدادية ، ولكن فى نطاق واسع ؛ فمناهج التعليم الثانوى فى المواد المختلفة ، تزود التلميذ بمجموعة صالحة من الحقائق والمعلومات التى لا يجمل به أن يجهلها ، وقدرة هذا التلميذ على الاطلاع ، وعلى الانتفاع بالوسائل المختلفة لتحصيل المعرفة ، وكسب الثقافة ، وقدرته

– كذلك – على المشاركة فى وجوه النشاط الحيوى – كل ذلك يقلل من أهمية كتب القراءة ، ذات الموضوعات المتنوعة بالنسبة لهذا التلميذ ، ويزيد من أهمية الكتب ذات الموضوع الواحد بالنسبة له .

وعلى هذا نرى ألا يصرف لتلاميذ المدارس الثانوية كتب للمطالعة ذات موضوعات متنوعة ، وأن تقتصد الوزارة النفقات الباهظة التى تتكلفها فى هذه الكتب ، وتنفقها أو تنفق بعضها فى كتب أخرى من ذات الموضوع الواحد ، وتصرف لكل تلميذ أكثر من كتاب ؛ وبهذا نضمن أن يقرأ التلاميذ كل محتويات كتب القراءة ، وأن تكون النفقات التى بذلت فى هذه الكتب ، قد عادت بما يعادلها من الخير والفائدة للتلاميذ .

وفيما يلى عملية حسابية يسيرة ، تزيد رأينا إيضاحاً :

كتاب القراءة ذو الموضوعات المتنوعة ، الذى يصرف لتلميذ المرحلة الثانوية يبلغ نحو ٣٠٠ صفحة ، يقرأ التلميذ منها مالا يزيد على ١٠٠ صفحة ، على أحسن الفروض ، ومعنى هذا أن ثلثى الكتاب لا ينتفع بهما التلميذ ، وبعبارة أخرى يضيع ثلثا النفقات سدى .

ولو استبدل بهذا الكتاب كتاب آخر من الكتب ذات الموضوع الواحد ، أو كتابان كل منهما ١٥٠ صفحة لقرأهما التلميذ قراءة استيعاب ، وانتفع بهما انتفاعاً كبيراً ، وضوعفت فائدته .

وإذا عزّ على الوزارة أن تأخذ بهذا الرأى الجديد الجرىء ، وأبت إلا أن تضع فى أيدى التلاميذ هذا الكتاب التقليدى ؛ فإننا نسايرها ، ولكن نشترط أن يغير هذا الكتاب أو تغير بعض موضوعاته [1] كل سنة أو كل سنتين ، وأن يكون صغير الحجم ، لا تزيد موضوعاته على عشرة موضوعات ، تتناول مظاهر التجديد فى الحياة المعاصرة ، مع بعض فصول من روائع الأدب المأثور ؛ وبهذا يسهل على التلميذ أن يستوعب هذا الكتاب ، وأن يؤدى الامتحان فيه جميعه .

هذا النظام الذى ندعو إلى الأخذ به يقتصد كثيراً من النفقات ، ويؤدى إلى زيادة الألفة بين التلميذ وكتاب القراءة ذى الموضوعات المتنوعة ؛ لصغر حجمه ، وطرافة مادته ،

---

(١) يحسن فى تعيين الموضوعات التى يقترح تغييرها الاسترشاد بالتقارير التى ترد إلى التفتيش العام بالوزارة من مفتشى المديريات التعليمية ، متضمنة آراءهم الخاصة ، وآراء المدرسين والطلاب ، التى تسفر عنها استفتاءات دقيقة ، تجرى بينهم على نظام محكم .

وسهولة استيعابه ، ويؤدى – كذلك – إلى زيادة الاحتفال بالكتب ذات الموضوع الواحد ، والإيمان بأنها الوسيلة الناجحة لتحبيب القراءة إلى التلاميذ .

ومن حيث الشكل :

بعد أن انتهينا من إبداء رأينا فيما يجب أن تكون عليه كتب القراءة ، من حيث الموضوع ، نوضح فيما يلى ما يجب أن تكون عليه من حيث الشكل :

يجب أن يكون الكتاب شائق المظهر ، مغرياً جذاباً ، أنيق الغلاف ، كما يجب أن يكون متقن الطبع ، واضح الكلمات والحروف ، جيد الورق ، وأن يشتمل على صور كثيرة واضحة ملونة ، بحيث لا تقل الصور عن ربع مساحته للمبتدئين ، وأن تكون السطور قصيرة ، والهوامش عريضة ، وأن تكون المسافات بين السطور واسعة ، وبخاصة كتب الفرق الصغيرة ، وينبغى ضبط الكلمات بالشكل ، وقد أحسنت الوزارة إذ قررت مراعاة هذا الضبط فى كتب المراحل المختلفة ، وبعبارة أوضح :

يجب أن يكون الكتاب مغرياً بالقراءة فيه ؛ فإن شكل الكتاب جزء من مادته .

الباب الرابع

التعبير

منزلته بين فروع اللغة :

يمتاز التعبير بين فروع اللغة بأنه غاية ، وغيره وسائل مساعدة معينة عليه . فالقراءة تزود القارئ بالمادة اللغوية ، وألوان المعرفة والثقافة ، وكل هذا أداة للتعبير ، والمحفوظات والنصوص – كذلك – منبع للثروة الأدبية ، وذلك يساعد على إجادة الأداء ، وجمال التعبير . والقواعد وسيلة لصون اللسان والقلم عن الخطأ فى التعبير ، والإملاء وسيلة لرسم الكلمات رسما صحيحاً ، فيُفهم التعبير الكتابى على صورته الصحيحة . . . . وهكذا .

والتعبير يستمد أهميته من عدة نواح ، أهمها :

١ – أنه أهم الغايات المنشودة من دراسة اللغات ؛ لأنه وسيلة الإفهام ، وهو أحد جانبى عملية التفاهم .

٢ – أنه وسيلة لاتصال الفرد بغيره ، وأداة لتقوية الروابط الفكرية والاجتماعية بين الأفراد .

٣ – أن للعجز عن التعبير أثراً كبيراً فى إخفاق الأطفال ، وتكرار إخفاقهم يترتب عليه الاضطراب ، وفقد الثقة بالنفس ، وتأخر نموهم الاجتماعى والفكرى .

٤ – أن عدم الدقة فى التعبير يترتب عليه فوات الفرص ، وضياع الفائدة ، ومن صور هذا – مثلا – أن يكتب تلميذ الإعلان الآتى ويعلقه بالمدرسة :

« ضاع منى كتاب ، ومن يجده يرده إلىّ مشكوراً » . محمد .

فلا شك أن هذا إعلان قاصر ، تعوزه الدقة ، وهو بهذه الصيغة لا ينهض بتحقيق الغاية المرتبطة به ، والدقة تقتضى ذكر اسم الكتاب ، وذكر الأماكن التى يظن أنه فقد فيها ، وقد يكون من المناسب – أيضاً – ذكر اليوم الذى ضاع فيه ، ولا بد – كذلك – من أن يكون الإمضاء كاملا كاشفاً عن صاحبه اسما وفرقة .

وفى مواقف حيوية أخرى تظهر أهمية الدقة فى التعبير :

(ا) يقابلك شخص فى الطريق ، فيستوقفك ؛ ليسألك عن شىء يريده ، كعنوان شخص ، أو اسم شارع ، أو مسار إحدى وسائل النقل إلى مكان معين ، وقد ينطق هذا الشخص فى سؤاله بجمل كثيرة ، ويستهلك وقتا طويلا ، ومع ذلك لا تستطيع أن تفهم منه شيئاً ؛ لأن كلامه تعوزه الدقة والتحديد ، فتضطر إلى أن تتخلص من هذا الموقف بقولك : لا أعرف .

وإذا أبت عليك الشهامة والمروءة إلا أن تترفق بهذا الضال الحائر ، قلت له : ماذآ تريد ؟ أو ماذا تقول ؟ كأنه لم يقل شيئاً ، أو كأن ماقاله ليس له حساب فى معرض الفهم والإفهام .

(ب) وتقف أمام شباك التذاكر فى إحدى دور الخيالة ، فلا يكتفى منك العامل بأن تقول له : أريد تذكرة ، بل لا بد أن تحدد فى طلبك قيمة التذكرة التى تسمح بها ميزانيتك ، والمكان الذى تؤثر فيه أن يكون مقعدك ، وموعد الحفلة التى تريد مشاهدتها ؛ وإلا اضطررت العامل إلى أن يسألك ، فتستهلكا معاً وقتاً أطول مما يجب .

(حـ) ومن الناس من تدخل دقة التعبير فى مقاييس كفاياتهم ، وعوامل نجاحهم : كالمعلمين ، والمحامين ، ووكلاء النيابة ، والمذيعين ، ومندوبى الصحافة ، وموظفى الاستعلامات ، ونحوهم .

الغرض من درس التعبير :

١ — تمكين التلاميذ من التعبير عما فى نفوسهم ، أو عما يشاهدونه ، بعبارة سليمة صحيحة .

٢ — توسيع دائرة أفكاهم ؛ وقد يظن بعض المدرسين أن هذا الغرض يصعب تحقيقه فى حصة التعبير على نطاق واسع ، بحجة أن الأفكار إنما يكتسبها التلاميذ بالقراءة المتصلة والاطلاع المستمر ، والخبرات المتجددة فى المجالات الحيوية المختلفة ، وبغير ذلك من الوسائل .

ونحن — مع تسليمنا بهذه الحجة — نستطيع فى حصة التعبير الشفوى أن نزود التلميذ بالقدرة على معالجة الفكرة بنوع من التفصيل والاستيفاء والإحاطة . وعلى توليد المعانى

الجزئية المتصلة بفكرة أساسية عامة ، كأن نعلمهم أن يذكروا الأسباب التى تؤيد ما يقررونه من أحكام ، وأن يذكروا النتائج التى تترتب على موقف معين ، وأن يضربوا أمثلة يوضحون بها أقوالهم ، وأن يلجئوا إلى عرض الموازنات الكاشفة الموضحة ، وأن يستعينوا فى تعبيرهم بما يصلح من معلوماتهم فى المواد المختلفة . . إلى غير ذلك من ضروب الافتنان والتصرف فى نواحى القول . وألوان التعبير .

٣ ــ تزويدهم بما يعوزهم من المفردات والتراكيب ، على أن يكون ذلك بطريقة طبيعية ، وسنوضح هذه الطريقة فى موضع آخر .

٤ ــ تعويدهم التفكير المنطقى ، وترتيب الأفكار ، وربط بعضها ببعض .

٥ ــ إعدادهم للمواقف الحيوية التى تتطلب فصاحة اللسان ، والقدرة على الارتجال .

أسس التعبير :

نقصد بهذه الأسس طائفة من المبادئ والحقائق ، التى ترتبط بتعبير التلاميذ ، وتؤثر فيه ، وتفهم هذه المبادئ ، والإيمان بها يساعد على نجاح المدرسين فى دروس التعبير ، من حيث اختيار الموضوعات الصالحة الملائمة ، واتباع الطرق المثلى فى التدريس ، وهذه الأسس أنواع ثلاثة :

أسس نفسية ، وأسس تربوية ، وأسس لغوية .

الأسس النفسية :

١ ــ ميل الأطفال إلى التعبير عما فى نفوسهم ، والتحدث مع والديهم وإخوتهم وأصدقائهم ، ويبدو هذا الميل فى حرص الطفل على أن يحدث أباه فيما شاهداه معاً فى دار الخيالة ، أو فى حفلة ، أو زيارة ، أو سفر ، أو نحو ذلك ، ويستطيع المدرس أن يستغل هذا الأساس النفسى فى علاج الأطفال الذين يحجمون عن المشاركة فى درس التعبير ، ويتهيبون مواقفه .

٢ ــ ميل الأطفال إلى المحسات ، ونفورهم من المعنويات . ومراعاة هذا المبدأ تفيد فى تخير الموضوعات الملائمة للتلاميذ فى المراحل المختلفة ، وفى الاستعانة بالصور والنماذج فى أثناء الدرس .

٣ – ينشط التلاميذ إلى التعبير إذا وجد لديهم الدافع والحافز ، وكانوا فى موقف يتوافر فيه التأثر والانفعال . ولهذا نلاحظ إخفاق الرسائل فى كراسات الإنشاء ، ونجاح هذه الرسائل فى صناديق البريد ، فقد يكلف المدرس تلميذه أن يكتب رسالة إلى والده ، يطلب فيها نقوداً ؛ ليشترى بها ملابس للشتاء ، فيكتب التلميذ كلاماً غثا ركيكاً ، فإذا استبد به البرد ، وثقلت وطأته عليه ، وملأه الشعور بالحاجة إلى الملابس الواقية ، أسرع فكتب إلى والده رسالة ؛ لهذا الغرض نفسه ، فيجيء كلامه معبراً مبيناً ، له حظ من الترابط والإحكام ، وتعليل ذلك ميسور ، فالتلميذ فى الحالة الأولى إنما يكتب إرضاء للمدرس ، وانقياداً له ، دون تأثر أو انفعال ، ولكنه فى الحالة الثانية يكتب بدافع يحفزه ، ولغرض يريد تحقيقه ، ومثل هذا يقال فى وصف رحلة ، يكتبه تلميذ تخيلا ؛ ليستوفى واجباته المدرسية ، ويكتبه هذا التلميذ عقب عودته من رحلة ، امتلأت بها نفسه .

٤ – فى أثناء محاولة التعبير يقوم الذهن بعدّة عمليات عقلية ، فيها كثير من العسر والتعقيد ، وهذه العمليات – على كثرتها – تئول إلى عمليتين ، هما : عملية التحليل ، وعملية التركيب ، ويقصد بعملية التحليل رجوع التلميذ إلى ثروته اللغوية ، وما يشتمل عليه قاموسه من المفردات ؛ ليتخير من بينها الألفاظ التى يؤدى بها فكرته .

ويقصد بعملية التركيب تأليف العبارة المطلوبة من تلك الألفاظ ، هاتان العمليتان تتمان معاً ، وتمضيان فى سرعة ويسر عند الكبار ، ولكن بالنسبة للأطفال الصغار تتطلبان جهداً ووقتاً ؛ ولهذا يجب على المدرسين أن يأخذوا أطفالهم بالرفق والأناة ، وأن يتذكروا أن الطفل يعانى صعوبات كبيرة فى محاولته التعبير ؛ لقلة زاده اللغوى ، وفقره من المفردات التى تسعف فى هذا الموقف ، ولقلة خبرته بطرق نظم الكلام ، وتأليف الجمل على النظام السليم .

وكلما نما الطفل زاد محصوله اللغوى ، وزادت خبرته بتأليف الكلام ، فيستطيع أن يعبر فى سرعة وسهولة ، كما يستطيع أن يعبر تعبيرات مختلفة ، فى كثير منها جمال وبلاغة ؛ وذلك لاتساع ثروته اللغوية ، وتمرسه بكثير من الأساليب والأنماط المختلفة فى الأداء .

٥ – غلبة الخجل والتهيب على بعض التلاميذ ، ومثل هؤلاء ينبغى تشجيعهم ، وأخذهم باللين والصبر ، ولا ينبغى أن ييئس المدرس من علاج هؤلاء ، بل يجب أن

يأخذ بأيديهم ، ويقضى على عوامل النقص فيهم .

٦ — المحاكاة والتقليد : يعتمد فى تعلم اللغة على المحاكاة والتقليد ، والطفل لم يفهم لغة والديه إلا بطريق المحاكاة والتقليد ؛ ولهذا يجب أن يحرص المدرسون على أن تكون لغتهم فى الفصل لغة سليمة جديرة بأن يحاكيها التلميذ .

ومما يؤسف له أن المدرسين يستهينون بهذا الواجب ، فيستعملون اللغة العامية فى تدريسهم حتى فى دروس التعبير الشفوى .

الأسس التربوية :

١ — الحرية : فهى من مبادئ الأديان السماوية ، ومن مقومات الحياة « الديمقراطية » مادامت لا تتعارض مع النظام المطلوب ، أو مع حقوق الغير ، ومن حق التلميذ أن يمنح نصيبه من الحرية فى درس التعبير :

(ا) فنترك له الحرية — أحياناً — فى اختيار الموضوع الذى يجب أن يتحدث أو يكتب فيه .

(ب) كما نترك له الحرية فى عرض الأفكار التى يريدها ، أو التى نلفته إليها ؛ فيدركها ويحسها فى نفسه ، دون فرض أو تقييد .

(ح) ويكون حرًّا — كذلك — فى العبارات التى يؤدى بها هذه الأفكار فلا نفرض عليه عبارات معينة ، يرقع بها كلامه .

٢ — ليس للتعبير زمن معين ، ولا حصة محددة ، بل هو نشاط لغوى مستمر . يجب على المدرس أن ينتهز له كل فرصة ، وأن يهيئ له نصيباً من كل حصة :

فمجاله فى حصة القراءة إجابة التلاميذ عما يوجه إليهم من أسئلة فيما قرءوه ، أو فى الصورة التى أمامهم فى الكتاب ، وكذلك تلخيص المقروء ونقده .

ومجاله فى درس النصوص شرح المعنى ، ونقد النص وتذوقه ، ومجاله فى درس الإملاء الإجابة عن أسئلة توجه إلى التلاميذ فى القطعة بعد أن يستمعوا إليها ، وفى درس القواعد فرصة للتدريب على التعبير ، فالقطعة التى تختار منها الأمثلة ، يجب مناقشة معناها أولا ، وهذا لون من ألوان التعبير ، وفى الأبيات الشعرية ، والأمثلة الأدبية التى تستخدم فى التطبيق مجال للتدريب على التعبير ، وذلك بشرح معناها ، وكذلك درس البلاغة ، وجميع المواقف التى يقفها مدرس اللغة من تلاميذه ؛ حتى درس الخط ، يمكن اتخاذ مادته

أساساً لمناقشات معنوية تطلق ألسنة التلاميذ بالتعبير .

٣ ـ الطفل لا يمكنه التعبير عن شىء إلا إذا كان له علم سابق بهذا الشىء ؛ ولهذا يضيق التلاميذ ببعض الموضوعات ، ويصفونها بأنها مقفلة ، أو ضيقة ، أو مظلمة ، وإذن ينبغى أن نختار الموضوعات المتصلة بأذهان التلاميذ .

الأسس اللغوية :

١ ـ قلة المحصول اللغوى لدى التلاميذ ؛ وهذا يستوجب العمل على إنماء هذا المحصول بالطريقة الطبيعية كالقراءة والاستماع .

٢ ـ التعبير الشفوى أسبق من التعبير الكتابى .

٣ ـ مزاحمة اللغة العامية ، ويمكن الاستعانة بالأغانى الرفيعة والأناشيد والقصص فى تزويد التلميذ باللغة الفصيحة ، وذلك بالإضافة إلى القراءة والاستماع .

أنواع التعبير

التعبير نوعان : تعبير شفوى ، وتعبير كتابى .

فالتعبير الشفوى هو ما يعرف باسم المحادثة أو الإنشاء الشفوى ، والتعبير الكتابى هو ما يعرف باسم الإنشاء التحريرى .

التعبير الشفوى :

تبدو أهميته فى أنه أداة الاتصال السريع بين الفرد وغيره ، والنجاح فيه يحقق كثيراً من الأغراض الحيوية فى الميادين المختلفة ، ومن مشكلاته فى الميدان المدرسى مزاحمة اللغة العامية ، وغلبتها على ألسنة التلاميذ ، وللتعبير الشفوى صور كثيرة ، نعرض بعضها فيما يلى :

١ ـ التعبير ا لحر .

٢ ـ التعبير عن الصور التى يجمعها التلاميذ ، أو يعرضها عليهم المعلم ، أو الصور التى بكتب القراءة .

٣ ـ التعبير الشفوى عقب القراءة ، بالمناقشة والتعليق والتلخيص والإجابة عن الأسئلة .

٤ — استخدام القصص فى التعبير بالصور الآتية :

(ا) تكميل القصص الناقصة (ب) تطويل القصص القصيرة .

(ح) سرد القصص المقروءة أو المسموعة (د) التعبير عن القصص المصورة .

٥ — حديث التلاميذ عن حياتهم ونشاطهم داخل المدرسة وخارجها (حصص الألعاب ، والرسم ، والأشغال ، والحفلات ، والرحلات ، والمباريات ، ونحو ذلك) .

٦ — مملكة الحيوان والنبات والطير .

٧ — الحياة : طبيعتها وأعمال الناس فيها ، وما يجدّ فيها من الأحداث (الحدائق — المزارع — الصحارى — مظاهر الفصول المختلفة — البيئات — الفلاح — ساعى البريد — الجندى) . . .

٨ — الموضوعات الخلقية والاجتماعية والوطنية والاقتصادية .

٩ — الخطب والمناظرات .

التعبير الكتابى :

هو وسيلة الاتصال بين الفرد وغيره ، ممن تفصله عنهم المسافات الزمانية أو المكانية ، والحاجة إليه ماسة فى جميع المهن ، ومن صوره .

١ — كتابة الأخبار ؛ لاختيار أحسنها ، وتقديمه إلى صحيفة الفصل ، أو مجلة المدرسة .

٢ — جمع الصور والتعبير الكتابى عنها ، وعرضها فى الفصل ، أو فى معرض المدرسة .

٣ — الإجابات التحريرية عن الأسئلة عقب القراءة الصامتة .

٤ — تلخيص القصص والموضوعات المقروءة أو المسموعة .

٥ — تكملة القصص الناقصة ، وتطويل القصص الموجزة .

٦ — تأليف قصص فى غرض معين ، أو فى أى غرض يختاره التلميذ .

٧ — تحويل القصة إلى حوار تمثيلى .

٨ — كتابة المذكرات واليوميات والتقارير .

٩ — كتابة الرسائل للاستئذان فى زيارة الأماكن المختلفة ، أو للدعوة إلى حفلة ،

أو لتأدية واجب اجتماعى فى مناسبات الشكر ، أو التهنئة ، أو التعزية ، أو نحو ذلك من الأغراض الحيوية .

١٠ – الكتابة فى الموضوعات الأخرى الحسية أو المعنوية ، التى أشرنا إليها فى صور التعبير الشفوى ، على أن يتخيرها المدرس مناسبة للتلاميذ ، فى النواحى الاجتماعية ، والقومية ، والاقتصادية ، والأدبية ونحوها .

١١ – إعداد الكلمات لإلقائها فى مناسبات مختلفة .

١٢ – نثر الأبيات الشعرية .

١٣ – كتابة محاضر الجلسات والاجتماعات .

التعبير الوظيفى والتعبير الإبداعى

إذا عرضنا الصور السابقة للتعبير الشفوى ، والتعبير الكتابى ، وما يماثلها ، تبين لنا أن التعبير اللغوى ، إما أن يكون الغرض منه اتصال الناس بعضهم ببعض ؛ لتنظيم حياتهم ، وقضاء حاجاتهم ، ويسمى هذا النوع « التعبير الوظيفى » مثل المحادثة ، والمناقشة ، والأخبار ، وإلقاء التعليمات ، والإرشادات والإعلانات ، وكتابة الرسائل والتقارير ، والمذكرات والنشرات . . . ونحو ذلك .

وإما أن يكون الغرض منه التعبير عن الأفكار والخواطر النفسية ونقلها إلى الآخرين بطريقة مشوقة مثيرة ، هى الأداء الأدبى ، ويطلق على هذا النوع « التعبير الإبداعى أو الإنشائى » مثل كتابة المقالات ، وتأليف القصص ، والتمثيليات ، والتراجم ، ونظم الشعر .

وهذان النوعان من التعبير ضروريان لكل إنسان فى المجتمع الحديث ، فالأول يحقق له حاجته من المطالب المادية والاجتماعية ، والثانى يمكنه من أن يؤثر فى الحياة العامة بأفكاره وشخصيته .

وعلى هذا الأساس ينبغى تدريب التلاميذ على هذين النوعين من التعبير ، وإعدادهم للمواقف الحيوية المختلفة ، التى تتطلب كل نوع منهما .

ومن وسائل هذا التدريب ، وهذا الإعداد، ألا نقتصر فى موضوعات التعبير على النوع الإبداعى ، كما نرى الآن فى المدارس ، بل لا بد أن يكون للتعبير الوظيفى نصيب كاف من الموضوعات ، ومن فرص التدريب :

فى المدارس التجارية مثلا ، ينبغى أن يلاحظ المدرس أن تلاميذه ــ بعد تخرجهم ــ سيعملون ، أو سيعمل أكثرهم فى المصارف ، والشركات ، والمؤسسات ونحوها ، وستوكل إليهم أعمال كتابية وفنية ، تتطلب القدرة على كتابة المذكرات والتقارير والرسائل والبرقيات واللافتات والإعلانات ، والإرشادات ، وعلى تلخيص التقارير المطولة ، وتبويبها ، والتعليق عليها ، ونحو ذلك ؛ وإذن يجب تدريب التلاميذ فى هذه المدارس على تلك الأنواع المختلفة من التعبير الوظيفى .

وفى المدارس النسوية ، تؤخذ الطالبات بألوان كثيرة من الفنون العملية النسوية ، كالتطريز والطهى ، والتدبير المنزلى والموسيقا ، والأشغال المختلفة .

وللتعبير اللغوى وظيفة فى تسجيل هذا النشاط وتقويمه ، وتقديم الاقتراحات الخاصة به ، وتلخيص ما كتب عنه ، أو بعبارة أخرى ، لاتستغنى طالبات هذه المدارس عن اتخاذ التعبير اللغوى الوظيفى أساساً فى التنظيم الحيوى لهذا اللون من النشاط ، الذى يمارسنه فى المدرسة .

ودور المعلمين والمعلمات تعد الطلاب والطالبات للتدريس بالمدارس الإبتدائية ، وأكثر هذه المدارس منبث فى القرى والبيئات المختلفة ، البعيدة عن المدن ، ومدرسو هذه المدارس مطالبون ــ بحكم عملهم وصلتهم بهذه البيئات ــ بأن يسهموا فى خدمة البيئة الاجتماعية ، وهذا يتطلب قدرتهم على كتابة التقارير ، وتقديم المقترحات ، وإعداد المذكرات ، وإدارة المناقشات فى الندوات المختلفة ، وصياغة الإرشادات وغير ذلك من فنون التعبير الوظيفى .

وكذلك يحتاج طلبة المدارس الزراعية والصناعية إلى التدريب على التعبير الوظيفى .

وقد لاحظنا ــ مع الأسف ــ أن كثيراً من مدرسى هذه المدارس التى ضربنا المثل بها ، لايرعون هذه الناحية ، فلا يدربون تلاميذهم على التعبير الوظيفى ، ويقصرون موضوعات التعبير على اللون الإبداعى التقليدى ، وقل أن تجد مدرساً ينقل من المدارس الإعدادية أو الثانوية إلى هذه المدارس ، ويفطن إلى أن مالديه من موضوعات التعبير ، فى كراسات الإعداد ، التى يحتفظ بها من سنوات مضت ــ أصبح أكثره لايصلح للتلاميذ أو التلميذات فى هذه المدرسة الجديدة ، التى نقل إليها ، وأن الحاجة تدعو إلى استخدام الموضوعات الوظيفية فى تدريب التلاميذ والتلميذات على التعبير .

مراحل التدريب على التعبير

أولا : فى المدارس الابتدائية

يمكن تقسيم المرحلة الابتدائية فى هذا التدريب ثلاث حلقات ، هى الحلقة الأولى ، وتشمل الصفين الأول والثانى ، والحلقة الثانية ، وتشمل الصفين الثالث والرابع ، والحلقة الثالثة ، وتشمل الصفين الخامس والسادس .

(ا) الحلقة الأولى :

يقتصر التدريب فى هذه المرحلة على التعبير الشفوى ؛ لأن التعبير الكتابى يستوجب نوعاً من المهارة الكتابية ، والطفل فى هذه المرحلة تعوزه هذه المهارة ، وينبغى استغلال ما فطر عليه الطفل .

١ — فهو يميل إلى التعبير عما يحسه أو يشاهده ، أو يتأثر به فى ألعابه ، ونواحى نشاطه ؛ ولهذا تختار موضوعات المحادثة من هذه النواحى : كاللعب والمشاهدات فى البيت والشارع والمدرسة ، والحفلات والزيارات والرحلات ، والهدايا والطيور ، والحيوانات وأدوات الطعام ، ووسائل الانتقال ، ونحو ذلك .

٢ — والطفل يميل إلى الصور ؛ ولهذا تستخدم الصور الملونة المعبرة مادة لتدريب الأطفال على الحديث ، وذلك بطريق الأسئلة .

٣ — ويميل الطفل — كذلك — إلى سماع القصص وسردها ؛ ولهذا كانت القصص القصيرة ، الواضحة المشوقة ، أداة صالحة لتدريب الأطفال على الحديث ، والانطلاق فى التعبير .

٤ — والطفل ميال بطبعه إلى الحديث عن عمله ، وإلى إلقاء الأخبار ؛ ولهذا كان التعبير الحر من خير ما يلائم الأطفال ، فى التدريب على التعبير .

(ب) الحلقة الثانية :

يدرب الأطفال فى هذه الحلقة على التعبيرين : الشفوى والكتابى ، أما التعبير الشفوى فيسير على نمط الحلقة الأولى ، من حيث اختيار الموضوعات وألوان التعبير ، ولكن

بصورة أوسع ، وأسلوب أرقى ؛ وذلك لا تساع أفق الطفل ، ونمو أفكاره ، وتقدم ملاحظته ، وزيادة محصوله اللغوى .

وأما التعبير الكتابى فيدرب عليه الأطفال فى هذه الحلقة بطرق كثيرة ، مثل :

١ ـ استعمال كلمات فى جمل تامة ، ويحسن اختيار هذه الكلمات مما يعرفه الأطفال ، ويستعملونه فى حياتهم ، أو مما ورد فى الموضوعات التى قرءوها ، ويستطيع المدرس ، فى هذا اللون من التدريب أن يأخذ الأطفال بأنواع من السلوك الحميد ، بالإضافة إلى تدريبهم على التعبير الكتابى ، وذلك باختيار بعض الكلمات التى ترد فى معارض التوجيه الخلقى والسلوكى مثل كلمة : النظافة ـ الفقير ـ يحترم ـ البطل ـ يعتنى ـ يرتب ـ الصادق ـ جمهورية مصر العربية .

٢ ـ تكملة جملة ناقصة بوضع كلمة يختارها الطفل من كلمات أمامه ، أو يأتى بها من عنده ، ويسير المدرس بالتدريج فى هذه الطريقة ، فيعرض على الطفل أولا جملة تنقص كلمة ، ثم يتدرج فى إطالة الجملة ، وحاجتها إلى كلمتين أو أكثر .

٣ ـ الإجابة عن أسئلة عامة منوعة ، أو عن أسئلة فى موضوع قرأه الأطفال .

٤ ـ ترتيب قصة تعرض أجزاؤها على الأطفال غير مرتبة .

٥ ـ التعبير عن الصور .

٦ ـ كتابة العبارة بعد تغيير بعض كلماتها بكلمات تقابلها ؛ لاستقامة المعنى ، مثل : « فى الشتاء يشتد البرد ، ويلبس الناس ملابس ثقيلة ، ويظهر من الفواكه البرتقال واليوسفى » .

ويطالب الطفل بأن يضع كلمة « الصيف » بدل كلمة « الشتاء » وأن يغير مايجب تغييره فى الجملة .

٧ ـ كتابة بعض الجمل عن عمل يقوم به الطفل ، أو عن شىء يشاهده .

٨ ـ تلخيص قصة قصيرة قرأها الطفل أو سمعها .

٩ ـ تكوين أسئلة لإجابات مختلفة .

الحلقة الثالثة :

يدرب التلاميذ فى هذه الحلقة على نوعى التعبير ، ففى التعبير الشفوى يدربون على الأنواع المختلفة المناسبة ، التى أشرنا إليها سابقاً ، على ألا يكون منها الموضوعات المعنوية ؛

لبعدها عن حياتهم .

وفى التعبير الكتابى تتبع الطرق الآتية وما يماثلها :

(ا) الإجابة عن عدة أسئلة فى موضوع قرءوه ، وينبغى أن يكون بعض هذه الأسئلة من النوع المباشر ، الذى لا يحتاج إلى جهد عقلى ، وبعضها يتطلب نوعاً من التفكير .

(ب) تلخيص قصة قرءوها أو سمعوها .

(حـ) ملء الأماكن الخالية من قصة أو موضوع بكلمات أو عبارات مناسبة ، مثل :

كان رجل أعمى . . . فى طريق ، فى ليلة . . . ، وكان فى يده مصباح مضىء ، فسأله أحد . . . وقال له : لماذا . . . مصباحاً مضيئاً وأنت لا تنتفع به ؟ فتألم . . . وقال : إننى أحمله . . . فلا يصطدم بى أحد ، وما أحسن أن يفكر . . . قبل . . . ينطق ؛ فعرف . . . أنه أخطأ فى حق . . . واعتذر له ، فقبل الأعمى . . .

(د) تكملة قصة ناقصة ، كأن يوضع أمامهم الجزء الأخير منها ، ويطالبوا بكتابة الجزء الأول مثل :

« وصفق الناس ؛ إعجاباً بشجاعة الكشاف ، ومدحوه لمروءته » أو يوضع أمامهم الجزء الأول من القصة ، ويطالبوا بكتابة الجزء الأخير ، مثل :

عزم جماعة من التلاميذ على أن يتنزهوا فى إحدى الحدائق يوم شم النسيم ، فاتفقوا على أن يتلاقوا فى مكان معلوم صبيحة هذا اليوم . . .

(هـ) كتابة بضعة أسطر فى موضوع ، كوصف بعض الأشياء ، أو بعض الأعمال ، أو بيان فوائدها ، أو التعبير عن نشاط التلاميذ ، أو غيرهم فى المجالات المختلفة .

(و) تأليف قصة مع الاستعانة ببعض المفردات والتراكيب مثل : عامل فقير — انقطع عن العمل — ذهب إلى طبيب — وصف له العلاج اللازم — عجز عن شراء الدواء — أرسل الطبيب إلى العامل — تحسنت صحته .

ثانيا : فى المدارس الإعدادية :

يدرب التلاميذ فى هذه المرحلة على التعبير الشفوى والتعبير الكتابى. فى التعبير الشفوى، يمكن توسيع دائرة الموضوعات ، بأن تشمل جميع الصور السابقة ، ما عدا الموضوعات

المعنوية ، أو البعيدة عن أفكار التلاميذ .

وفى التعبير الكتابى :

١ — يمكن تكليف التلاميذ أن يكتبوا فى موضوع سبق التحدث فيه شفويًّا ، كما يمكن مطالبتهم بالكتابة فى موضوع لم يسبق شرحه ، أو فى موضوع يتصل بما سبق شرحه .

٢ — وفى هذه المرحلة أيضاً يمكن تعدد الموضوعات ؛ ليختار منها التلميذ ما يميل إلى الكتابة فيه .

٣ — وينبغى أن يؤخذ التلاميذ بترتيب الأفكار ، وسلامة المنطق ، وصحة الأسلوب ،

٤ — ويحسن فى بعض الموضوعات أن يوجهوا إلى قراءة ما كتب عنها فى الصحف أو المجلات أو الكتب ؛ ليستعينوا به فى كتابتهم .

٥ — ويحسن — كذلك — ربط الموضوعات الكتابية ببعض مظاهر النشاط المدرسى ، وبخاصة النشاط اللغوى ، كصحيفة الفصل ، وما يلقى فى الإذاعة المدرسية ، ونحو ذلك .

ثالثاً : فى المدارس الثانوية :

يستطيع التلاميذ فى هذه المرحلة أن يعالجوا الموضوعات النقدية والمعنوية ، كالاجتماعية والسياسية والاقتصادية والنفسية ، إلى غير ذلك ، كما يمكنهم التمرن على الخطابة والمناظرة ، وكتابة التقارير ، وفى هذه المرحلة يتورط بعض الطلاب فى أخطاء تعيب التعبير ، كالاستطرادات البعيدة ، والمقدمات الطويلة المملة ، والانحراف عن الموضوع ، والمبالغة فى المعانى ، إلى غير ذلك مما يشوه أفكارهم ؛ ولذا كانت حصة الإرشاد من أوجب الحصص لعلاج هذه الأخطاء .

وفى هذه المرحلة يجب التوسع فى ربط التعبير بألوان النشاط اللغوى ، التى تمارس خارج الفصول ، مثل الصحافة المدرسية ، والإذاعة والتمثيل ، ونشاط الجماعة الأدبية ؛ فى جميع هذه الميادين تدريب مثمر شائق للتلاميذ ، على ألوان التعبير ، ويمتاز هذا التدريب بأن التلاميذ يقبلون عليه بشغف ورغبة ؛ لأنه يساير ميولهم ، ويحقق ما تصبو إليه نفوسهم فى هذه السن من تنمية ذاتيتهم ، وإعلان مواهبهم ؛ ولأن هذا التدريب يدفعهم إلى مواقف حيوية ، تمتلئ بها نفوسهم ، وتبرز فيها شخصيتهم ؛ ويحسون معها نوعاً من البهجة والاستبشار ؛ إذ وقفوا موقف الرجال ، وأتوا بالجليل من الأعمال .

طريقة تدريس التعبير الشفوى

سنكتفى هنا بشرح طريقة التدريس لثلاثة ألوان مختلفة هى: القصة، والتعبير الحر ، والموضوعات ، وقبل هذا نرى من الواجب أن نقرر بعض المبادئ ، التى تجب مراعاتها فى درس التعبير الشفوى ، وذلك بالإضافة إلى ما أسلفنا من توجيهات منبثة فى موضوع « أسس التعبير » وفى موضوعات أخرى ، ومن هذه المبادئ :

١ ــ أن يلتزم المدرس الكلام باللغة العربية السليمة ، حتى مع صغار التلاميذ ، والمدرس الماهر المخلص لن تعجزه اللغة الفصيحة التى تلائم هؤلاء الصغار ؛ ولا شك أن إيثار الفصحى فى التدريس يهيئ للتلاميذ صوراً جيدة للمحاكاة ؛ فتسلم عبارتهم ، ويسمو أسلوبهم ، ويتخلصون ــ رويداً رويداً ــ عن كثير من صور العامية وتراكيبها .

٢ ــ ألا يقاطع التلميذ فى أثناء تعبيره ، وأن يكون نقده أو التعليق على كلامه ، بعد أن ينتهى من حديثه .

٣ ــ أن تلاميذ المرحلة الابتدائية يعجزون عن تناول الموضوع ارتجالا ، وعرضه أفكاراً مرتبة مترابطة ، ويعجزون ــ كذلك ــ عن استيفاء نواحيه الهامة ؛ ولهذا يجب أن يستخدم المدرس فى هذه المرحلة طريقة الأسئلة ، على أن يتحرى فى بعض أسئلته توجيه التلاميذ إلى الإجابات المطولة .

وينبغى ــ كذلك ــ ترتيب الأسئلة ، ومسايرتها لنواحى الموضوع ، بحيث تتكفل كل مجموعة من الأسئلة بتوضيح إحدى نواحى الموضوع وتدريب التلاميذ على التعبير عنها ؛ وبهذا نهيئ التلاميذ لتناول الموضوعات بالطريقة السديدة فى المراحل التالية .

القصة

تعتبر القصة من خير الوسائل لتدريب التلاميذ على التعبير ؛ لأنهم يميلون بفطرتهم إليها ، ولا يملون سماعها فى أى وقت ، على أننا نشترط فى القصة شروطاً تحقق الغاية منها . ومن هذه الشروط :

١ ــ أن تكون مثيرة مشوقة ، ولعل عنصر الخيال من مقومات التشويق وبخاصة للأطفال .

٢ ــ أن تكون طريقة جديدة ، يسمعها التلميذ لأول مرة .

٣ ــ أن تكون ملائمة للتلاميذ من حيث الفكرة واللغة ، فلا تثقلها الأفكار الفلسفية ، أو الأخيلة البعيدة ، ولا تشوب لغتها المفردات الوعرة الغريبة .

٤ ــ أن تكون ذات مغزى خلقى أو فكرى أو اجتماعى أو نحو ذلك .

٥ ــ أن تكون مناسبة للتلاميذ من حيث الطول والقصر ، على أنه ينبغى ألا يستغرق إلقاؤها على التلاميذ أكثر من خمس دقائق .

خطوات الدرس :

١ ــ التمهيد : ويكون بحديث قصير ، أو أسئلة تنتهى بمشكلة تتكفل القصة بحلها ، ويمكن الاكتفاء بأن يقول المدرس للتلاميذ : سأقص عليكم قصة .

٢ ــ إلقاء القصة ، مع التأنى والوضوح ، وتمثيل المعنى ، ومراعاة المواقف المختلفة ، وما تتطلبه من ألوان الأداء والتصوير والتمثيل ، والمدرسون يتفاوتون فى براعة هذا الإلقاء ، والناجح منهم من يأسر أسماع التلاميذ دون تكلف .

٣ ــ إلقاء طائفة من الأسئلة مرتبة على حسب مراحل القصة ، بحيث لو فات تلميذاً سماع القصة من المدرس ، يستطيع من تتبع هذه الأسئلة وإجاباتها أن يفهم القصة ، وتدريب التلاميذ على تنويع الإجابات ، وفى هذه المرحلة تظهر مهارة المدرس ولباقته ولطف احتياله .

ومن الطرق التى يلجأ إليها المدرس لتعليم التلاميذ كيف ينوعون الإجابات ، وكيف يعبرون عن المعنى الواحد بعبارات مختلفة ، أن يبدأ لهم بعض الجمل بكلمات يختارها هو ، ويكلف التلميذ إكمال الجملة ، أو يقدم لهم كلمة يدخلها التلميذ فى إجابته ، أو بغير ذلك من فنون التصرف فى التعبير .

٤ ــ اختيار عنوان للقصة : فيطلب المدرس من التلاميذ أن يختار كل منهم عنواناً مناسباً ، ويناقشهم فى العناوين التى يقترحونها ويثبت بعضها على السبورة مرقمة ، ثم يأخذ رأيهم فيها ، عنواناً بعد آخر ، ويثبت أمام كل عنوان عدد الأصوات التى نالها ، ثم ينتخب العنوان الذى فاز بأصوات أكثر ، فيثبته على السبورة ، ويمحو ما عداه .

٥ ــ أسئلة التلاميذ بعضهم بعضاً : فيطلب المدرس من التلاميذ أن يصوغوا أسئلة

فى القصة ، على أن يجيب بعضهم عن أسئلة بعض ، وللمدرس أن يشترك فى هذه الإجابة ، وهذه الخطوة مفيدة للتلاميذ ، ومبنية على أساس نفسى ، وأساس لغوى .

فمن الناحية النفسية ، أنها تبدد من ذهن التلاميذ ذلك الوهم الخاطئ ، الذى يسبق إلى خواطرهم ، حين يعتقدون أو يتوهمون أن مهمة التلميذ أن يكون مسئولا دائماً ، والمدرس هو السائل دائماً ، أو أن التلميذ مأمور منهى ، والمدرس آمر ناه .

ومن الناحية اللغوية : فيها تدريب للتلاميذ على فن السؤال ، بجانب تدريبهم على الجواب ، فكما يطلب منا أن نعلم التلميذ كيف يجيب ، يطلب منا — كذلك — أن نعلمه كيف يسأل ، ولأن اللغة سؤال وجواب ، والمواقف الحيوية ، والاستعمالات اللغوية تستدعى أن يكون الإنسان مجيباً حيناً ، وسائلا حيناً آخر ، فإذا لم نمرن التلميذ على فن السؤال فقد حرمناه نصف اللغة ، على أن فى هذه الخطوة تمريناً شائقاً على حسن استخدام أدوات الاستفهام ، واستعمالها استعمالاً عملياً صحيحاً ، قد يغنى عن تدريسها دراسة عامدة ، فى حصة خاصة من حصص القواعد ؛ وبهذا نربط بين درس التعبير ودرس القواعد ربطاً محموداً .

٦ — التلخيص : فيطلب المدرس إلى التلاميذ تلخيص القصة ، بحيث يلخص كل تلميذ مرحلة منها .

٧ — التمثيل : إذا كانت القصة أو بعض أجزائها صالحة للتمثيل فللمدرس أن يكلف بعض التلاميذ أداءها تمثيلا .

التعبير الحر :

هو من الطرق المفيدة لتدريب التلاميذ على التعبير ، وقد لوحظ أنهم ينشطون له ، ويقبلون عليه ؛ لأنهم أحرار فى اختيار الموضوعات التى يتحدثون فيها ، ويعد هذا النوع من التعبير مقياساً لصلة التلميذ بالحياة ، ومدى اطلاعه الحر ، ومطالعاته فى الصحف والمجلات ، وما يختزنه فى ذهنه من أفكار وملاحظات عن مشاهداته الحيوية ، كما أن هذا اللون من التعبير يلائم التلاميذ فى جميع المراحل التعليمية . ويسلك المعلم فى درسه الخطوات التالية :

١ — التمهيد : ويكون بأن يشرح المدرس للتلاميذ المطلوب عمله فى هذا الدرس ،

ويساعدهم بأن يذكر لهم بعض الميادين التى يختارون منها الموضوعات ، كالرياضة ، والإذاعة ، والخيالة ، والرحلات ، والحفلات ، والزيارات ، والمشاهدات ، والحوادث اليومية ، ووسائل النقل ، وبعض المشكلات ، والأخبار الخاصة والعامة ، ونحو ذلك .

٢ — يستدعى المدرس تلميذاً لإلقاء حديثه ، ويحث زملاءه على أن يستمعوا إليه .

٣ — بعد أن ينتهى التلميذ من حديثه ، يوجه إليه زملاؤه أسئلة فيما سمعوا منه ، ويبدون مايريدون من أوجه الملاحظات والنقد ، وهو يرد على أسئلتهم ، ويناقش ملاحظاتهم ، وللمدرس أن يشترك مع التلاميذ فى الأسئلة والمناقشة ، ثم يستدعى تلميذاً آخراً . . وهكذا .

٤ — يشترك المدرس بإلقاء بعض الأخبار والطرائف ، ويوجه إليه التلاميذ مايبدو لهم من الأسئلة ، وهو يجيبهم . وهكذا إلى أن تنتهى الحصة .

ويجب مراعاة مايأتى :

١ — تلوين الأحاديث . وذلك بإرشاد التلاميذ ، وتوجيههم إلى بعض النواحى الهامة الجديرة بالاختيار .

٢ — رفض القصص المحفوظة المعهودة للتلاميذ .

٣ — قصر التصحيح على الأخطاء الصارخة ، التى لا تليق بالتلميذ .

٤ — إشراك أكبر عدد ممكن من التلاميذ فى الحديث والنقد وتوجيه الأسئلة ، ومن الممكن فى حصة التعبير الحر أن تهيأ فرصة الكلام أو السؤال لكل تلميذ فى الفصل .

٥ — توسيع نطاق التعبير الحر ، بأن يشمل الأخبار ، والشكوى ، والطلب ، والاقتراحات ، والأسئلة ونحو ذلك .

أما الأخبار فهى ما يلقيها التلاميذ والمدرس مما يرونه فى حياتهم ، أو يقرءونه فى الصحف والمجلات .

وأما الشكوى فموضوعها ما يحدث أحياناً بين تلميذ وآخر من مشكلات ونزاع ، ومن الممكن أن يؤلف المدرس من تلاميذ الفصل محكمة مستكملة الهيئة ، لتفصل فى موضوع الشكوى بين طرفى الخصومة ؛ ففى هذا تدريب للتلاميذ على التعبير فى إطار محبوب ، وتمرين لهم على المناقشة والجدل ، وإقامة الأدلة والإقناع ، وفوق هذا يكسب التلاميذ خبرات جديدة بالمواقف القضائية .

وأما الطلب ، فإن بعض التلاميذ يتقدمون أحياناً إلى المدرس بطلبات تخصهم ، ومن الممكن تدريب هؤلاء التلاميذ على أن يتقدموا بهذه الطلبات فى حصة التعبير الشفوى الحر .

وكذلك الاقتراحات التى تتصل بأمور تتعلق بالتلاميذ جميعاً . كرغبتهم فى إنشاء مجلة للفصل ، أو فى تزويد مكتبة الفصل ببعض الكتب ، أو رغبتهم فى تلقى الدرس خارج الفصل فى الهواء الطلق ، أو فى حديقة المدرسة ، أو فى مكان مشمش، أو مكان ظليل .

وكذلك الأسئلة عن أمور تحير التلاميذ . . وهكذا .

هذا ، وليس التعبير الحر مقصوراً على التعبير الشفوى ، بل ينبغى أن يكون للتلميذ أحياناً الحرية فى اختيار الموضوع الذى يكتب فيه .

الموضوعات :

وهذا هو النوع السائد المألوف ، وقد كان هذا النوع هو الغالب ، أو الوحيد فى تدريس الإنشاء .

ففى المدرسة الابتدائية ، يعتمد الدرس على أسئلة يوجهها المدرس إلى التلاميذ ، ويتلقى منهم الإجابة عنها ، ويتصرف فى هذه الإجابة تصرفاً يدفع التلاميذ إلى تنويع التعبير ، وإذا كان الموضوع حول صورة أو نموذج كان من الواجب مراعاة الترتيب فى الأسئلة ، بحيث تتناول نواحى الموضوع ناحية فناحية .

وفى المدارس الإعدادية والثانوية ، يسير المدرس على حسب الخطوات الآتية ، وله أن يتصرف فى هذه الخطوات إذا دعت الحاجة :

١ — إثارة نشاط التلاميذ بما يحفزهم على الكلام .

٢ — كتابة الموضوع على السبورة ، وتكليف تلميذ قراءته .

٣ — ترك فرصة للتلاميذ ؛ ليفكروا فى الموضوع .

٤ — إلقاء طائفة من الأسئلة على التلاميذ ، تتناول أطراف الموضوع ، وتلقّى الإجابة عنها ، وذلك إذا كان الموضوع أو كان التلاميذ فى حاجة إلى هذه الجولة السريعة التى تكشف عن معالم الموضوع للتلاميذ .

٥ — تحدث التلاميذ فى الموضوع ، تلميذ بعد آخر ، وعقب انتهاء التلميذ الأول ،

يأتى دور المدرس ، فيناقش التلاميذ فيما تحدث فيه زميلهم ، ويطلب منهم أن يختاروا عنواناً لذلك الحديث .

وبعد تهذيب هذا العنوان وصقله ، يكتبه المدرس على السبورة كأنه أحد عناصر الموضوع ، ثم يقوم المدرس بتلخيص شىء مما قاله هذا التلميذ ، فيكون ذلك بمثابة عرض نموذج جيد بعد نموذج التلميذ ، كما يقوم بنقد التلميذ المتحدث نقداً يتناول الفكرة واللغة ؛ فكل ذلك يرسم الطريق السوى للتلاميذ الذين سيتحدثون بعد ذلك . ثم يكلف المدرس تلميذاً آخر أن يتحدث فى الفكرة السابقة نفسها ، ويتوقع أن يكون حديثه أكثر سداداً من حديث زميله السابق . ويمكن الاكتفاء بتلميذين فى كل فكرة ، ولا مانع أن يتحدث فيها تلميذ ثالث إذا كانت الفكرة خصبة واسعة .

ثم يتحدث تلميذ آخر فى فكرة جديدة . . . وهكذا ، وبهذه الطريقة يتوافر للتلاميذ الحرية فى اختيار الأفكار التى يعرضونها ، ولا يقيدهم المدرس بعناصر يقترحها عليهم ، أو يحددها لهم قبل حديثهم ، وقد يستحسن المدرس أن يستنبط من التلاميذ بعض عناصر الموضوع ، ويسجلها على السبورة ، ثم يطلب إليهم أن يتناولوها بالحديث والشرح ، ولكن فى هذا المسلك انتقاصاً من حرية التلاميذ .

ويجب مراعاة ما يأتى :

١ ــ أن يكون الموضوع مما يتصل بحياة التلاميذ ؛ ولذا يحسن انتهاز المناسبات العامة والخاصة ؛ لاختيار الموضوعات المتصلة بها .

٢ ــ يجب أن يكون موقف المدرس إيجابيا ، ولكى نفهم معنى الإيجابية نعرض الصور الآتية :

١ ــ بعض المدرسين يستأثرون بالكلام فى درس التعبير الشفوى ، ويحرمون التلاميذ حقهم فى الكلام ، ويظنون أن موقفهم الخطابى ، واسترسالهم فى الكلام بطلاقة وتدفق هو مظهر إجادتهم ونجاحهم . ومن هؤلاء من يراعى فى حديثه الأناة والبطء ؛ ليتيح للتلاميذ فرصة الكتابة عنه ، فلا يجدوا بعد ذلك مشقة فى كتابة الموضوع ، بعد أن أملاه عليهم المدرس أو كاد .

٢ ــ وبعضهم لا يشترك مع التلاميذ ، ويلقى عليهم كل العبء ويقف منهم

موقفاً سلبيا ؛ فيشعر التلاميذ بأنهم يؤدون عملا تافهاً مبتوراً ، تكتنفه العيوب ، وسرعان ما تفتر حماسة التلاميذ ، ويسقط الدرس .

٣ ـ أما الطريقة السديدة فهي التي تجعل المدرس إيجابيًّا بصورة مقبولة ، وذلك بأن يتكلم حيث ينبغي أن يتكلم ، ويسكت حيث يجب أن يسكت ، وضابط ذلك كله أن يسكت المدرس مادام التلميذ متحدثاً ، فإذا سكت التلميذ ، وعجز عن متابعة الكلام، تحدث المدرس على الوجه الذى يكفل للتلميذ أن يستأنف الحديث ويتابعه .

مظاهر الإيجابية :

١ ـ مساعدة التلاميذ بفتح أبواب الكلام لهم ، عن طريق الأسئلة ، لا عن طريق التلقين ، ومما ينبغى التنويه به أن للأسئلة أهمية كبيرة فى درس التعبير ، وقدرة المدرس عليها من خير ما يستعين به على إحياء الدرس وتنشيط التلاميذ وتوسيع أفكارهم ، وإقدارهم على الانطلاق فى التعبير ، وما أشبه اعتماد المدرس على الأسئلة ، باعتماد الجندى على الذخيرة ، وكما أن نفاد الذخيرة من يد الجندى يكون نذيراً له بالهزيمة والمصير السيئ المشئوم ، فكذلك المدرس إذا نضبت قريحته ، ولم تسعفه بأسئلة يدير بها المناقشة ، ويوجه بها التلاميذ إلى طريق فى الحديث قويم ، سقط درسه ، وتزعزعت مكانته بين التلاميذ .

والتطبيق العملى لهذا المظهر الإيجابى يكون بأن يستمع المدرس إلى التلميذ المتحدث ، وحين يسكت عجزاً عن متابعة الكلام يتصور المدرس الفكرة أو العبارة التى كان من الممكن أن يصل التلميذ بها كلامه ، ويوجه إليه سؤالا يرسم له الطريق لا ستئناف الكلام فى ضوء هذه الفكرة ، أو باستخدام هذه العبارة .

٢ ـ نقد التلميذ المتحدث نقداً يتناول الفكرة والأسلوب : أما الفكرة فيبين ما فيها من خطأ أو قصور ، وما كانت فى حاجة إليه من تعليل ، أو ذكر النتائج ، أو ضرب الأمثلة ، أو نحو ذلك مما يقوّم الفكرة ويوضحها .

وأما الأسلوب فيعلق المدرس على لغة التلميذ ، ويبين ما فى هذه اللغة من حرص على العبارة السليمة ، أو استهانة بها ؛ فنى ذلك توجيه للتلاميذ نحو التعبير العربى الفصيح .

٣ ـ شرح بعض الأفكار بلغة سهلة سليمة ، إذا عجز التلاميذ عن الشرح ، على ألا يبالغ المدرس ، ويحتكر الكلام ، ويبدو خطيباً فى الفصل ، وعلى ألا يكون آخر من

يتحدث فى الفكرة ، بل عليه ــ عقب انتهائه من الشرح ــ أن يطلب من أحد التلاميذ العودة إلى شرحها .

٤ ــ إمداد التلاميذ بالمفردات والتراكيب التى تعوزهم للتعبير عن المعانى ، وإثبات الجديد منها على السبورة ، ويشترط فى هذا الإمداد أن يكون على قدر الحاجة ، وعلى حسب المناسبات ، بحيث لا يبدو هذا الإمداد نابيًّا كالرقعة الجديدة فى الثوب الخلق .

رأى المربين فى هذا الإمداد :

١ ــ يرى بعض المربين أن يترك التلميذ لفكرته وعبارته ، وألا يُزَوَّد بأى شىء ، وحجتهم فى ذلك أن إمداد التلاميذ بالأفكار يجعلهم يعبرون عما فى نفس المدرس، لا عما فى أنفسهم ، وإمدادهم بالعبارة يجعلهم أشبه بالملقنين المقلدين، الذين يرددون كلام غيرهم ، ويؤكد هذا الفريق رأيه بقوله : « دع التلميذ يتدفق وينطلق » .

ونحن نرى أن هذا الفريق مسرف فى حسن الظن بالتلاميذ ، كما نعتقد أن التلاميذ لا يفيدون كثيراً من أمثال هذه الدروس التى يختفى فيها صوت المعلم ، أو يكاد .

٢ ــ ويرى بعض المربين أن التلاميذ فقراء إلى الفكرة ، وفقراء إلى العبارة ؛ ولهذا يجب تزويدهم وإمدادهم ؛ حتى لا يقف نموهم الفكرى واللغوى ، وطريقة ذلك إمدادهم بعناصر الموضوع ، وبعض الجمل والعبارات ، التى يستعينون بها فى التعبير .

ونرى أن فى هذا الرأى طغياناً على حق التلميذ ، وانتقاصا من شخصيته وحريته .

٣ ــ ويقف بعض المربين موقفاً وسطاً ، فلا يضنون على التلاميذ بهذا الإمداد ، على أن يجعلوا ذلك بطريقة طبيعية ، وعلى قدر الحاجة ، وهذا هو أمثل الآراء ، إذا روعى ما يأتى :

(ا) ألا نقدم العبارة للتلاميذ على أن يستعملوها أى استعمال ، ويسوقوها أى مساق ، ويتكلفوا لها الفكرة ، ويتصيدوا من أجلها المعنى ؛ فنى هذا قلب للأوضاع ، وتقديم للعبارة على الفكرة ، مع أن الفكرة أسبق من العبارة .

(ب) أن يزود التلاميذ بالمفردات والتراكيب إذا لا حظ المدرس أن الفكرة ماثلة فى ذهن التلميذ ، ولكنه لا يملك الأداة التى تعبر عنها ، وفى مثل هذه الحالة يمد المدرس التلميذ باللفظ الملائم ، بأن يجعله فى سؤال ، تكون الإجابة عنه إنقاذاً للموقف ، ودفعاً للتلميذ فى سبيل الانطلاق .

(ح) أن يوجه التلاميذ إلى ما غاب عنهم من الأفكار ، وذلك بطريق الأسئلة الممهدة والقيادة الرشيدة ، بحيث لا يشعر التلميذ أن هذه الأفكار مقحمة أو دخيلة .

(د) وهناك الإمداد والتزود الطبيعي الذى يحصله التلاميذ عن طريق القراءة ، أو الاستماع إلى المدرس .

كتب الإنشاء :

عمد بعض المدرسين أفراداً وجماعات ، إلى وضع كتب فى الإنشاء ، يقصدون بها تذليل الصعاب أمام المعلم والتلاميذ .

تتضمن هذه الكتب طائفة من الموضوعات ، تنتظمها أبواب منوعة من فنون القول ، فهذا باب للوصف ، وهذا باب للرسائل . . . ونحو ذلك ، ولكل موضوع عناصر محددة مرتبة ، وتحتها طائفة من العبارات الجيدة المختارة ، وتنحصر مهمة المدرس فى عرض أحد هذه الموضوعات وعناصره ، وإملاء هذه العبارات على التلاميذ ، ثم تكليفهم إعداد الموضوع ؛ فتأتى موضوعاتهم متشابهة تقريباً ، وتكون كراساتهم أقرب إلى كراسات الإملاء منها إلى كراسات الإنشاء .

أما هذه الكتب نفسها :

١ ــ فكثير منها يجافى قواعد التربية ، وأكثرها لم ينظر فيه المؤلفون إلى قدرة التلاميذ ومستواهم وميولهم ، بل قصدوا إلى إظهار براعتهم بحشد الألفاظ الغريبة ، والتراكيب المترادفة ، التى لا تمتلئ بها نفوس التلاميذ .

٢ ــ أساءت هذه الكتب إلى الإنشاء ، كما أساءت إلى التلاميذ الناشئين ، وقد كانت ــ كذلك ــ جناية مقنعة على المدرسين ؛ لأنها حبستهم فى دنيا المؤلفين ، ومن الواجب أن يكونوا أحراراً ، يشتقون موضوعاتهم من البيئة ومن الأحداث التى تجد من وقت إلى آخر .

٣ ــ وقد عودت هذه الكتب كثيراً من المعلمين قلة التفكير ، والكسل العقلى ؛ فلم تبق للمعلم حاجة تدفعه إلى أن يكد ذهنه ، ويعمل خاطره فى اختيار موضوع ملائم ، وإعداده إعداداً خاصاً مناسباً .

٤ ــ وكانت ــ كذلك ــ جناية على التلاميذ ؛ لأنها قضت على نشاطهم فى حصة

التعبير ، فأعرضوا عن الدرس ، وفترت حماستهم له ، وماذا يحملهم على الاحتفال به ، والإقبال عليه ، والمشاركة فيه، ما دامت فى أيديهم هذه الكتب ، يأخذون منها ما يشاءون، ويعتمدون عليها اعتماداً تاما فى إعداد الموضوعات ؟

على أننا لا نحول بين هؤلاء المدرسين وتأليف كتب ذات موضوعات متنوعة ، على أن تكون هذه الكتب للقراءة الحرة الخالصة ، ولا بأس بأن يتبع كل موضوع طائفة من الأسئلة تهدى إلى طرق الانتفاع بالمقروء ، ولا شك أن هذه القراءة ستحدث آثارها فى تزويد التلاميذ بالأفكار والعبارات ؛ ومن ثم تكون هذه الكتب من عوامل تقدم التلاميذ فى التعبير .

تصحيح الإنشاء الكتابى :

١ — يعانى المدرسون كثيراً من الجهد والمشقة فى إصلاح كراسات الإنشاء ، ومع هذا الجهد العنيف ، لا نجد له أثراً كبيراً فى علاج ضعف التلاميذ ، أو تخلصهم من الأخطاء بدليل تكرار الخطأ فى الموضوعات المتتالية .

وبعض المدرسين يزعمون أنهم — بكتابة صواب الأخطاء — قد أتموا مرحلة الإصلاح ، وليس عليهم بعد ذلك إلا أن يردّوا الكراسات إلى التلاميذ ؛ ليطلعوا على ما قدر لهم من درجات .

والبعض الآخر لا يقف عند هذا الحد ، بل يعود إلى العلاج الإيجابى ، فيناقش المخطئين ؛ حتى يهتدوا إلى سبب خطئهم فيتحاموه فى موضوعاتهم التالية .

٢ — من المبادئ الثابتة المقررة أنه « لا خير فى إصلاح لا يدرك التلميذ أساسه ، ولا فى صواب لا يكتبه التلميذ نفسه » .

وعلى هذا الأساس نفسه كان أجدى الطرق فى هذا الإصلاح إنما هو الطريق المباشر ، وهو ما يلاحظ فيه أن يفهم التلميذ خطأه ، ولا سبيل إلى هذا إلا بالإرشاد الفردى ، كأن يصحح المدرس كراسة التلميذ أمامه ، وفى هذا الوقت يشتغل التلاميذ بعمل آخر ، مثل القراءة الصامتة ، أو الإجابة عن أسئلة ، ولكن هذه الطريقة — على جدواها — لا يستطيع المدرس اتباعها طول العام الدراسى ؛ لكثرة عدد التلاميذ وعدد الموضوعات ، وضيق الوقت ، وطول المناهج فى الفروع الأخرى ، ويمكن التغلب على الصعوبة بتصحيح فقرة من كراسة كل تلميذ فى حصص الإرشاد .

٣ – يرى بعض المفتشين أن يكتفى بوضع خطوط تحت الكلمات التى بها خطأ ، ويوضع فى الهامش رمز يشير إلى نوع الخطأ ، على أن يقوم التلميذ نفسه بإصلاح الخطأ .

٤ – ينبغى التجاوز عن بعض القصور فى العبارات ، وبخاصة مع صغار التلاميذ لأن جودة الأساليب ، لا تتأتى إلا متأخرة ، وبكثرة التدريب .

٥ – يحسن أن يعنى المدرس فى أثناء التصحيح بتقييد ما يراه من الأخطاء الشائعة ، وعرضه على التلاميذ فى حصة خاصة بالإرشاد .

٦ – يحسن ألا يكتفى المدرس بتقدير موضوع التلميذ بدرجة معينة ، بل ينبغى أن يضيف إلى ذلك ملاحظة كتابية ، تقف التلميذ على عيوبه ، أو يكون لها أثر فى تشجيعه .

نواحى الإصلاح فى الإنشاء التحريرى :

يوزع المدرسون عنايتهم فى إصلاح هذا الإنشاء على النواحى الآتية :

١ – الناحية الفكرية ، وتشمل النظر فى الأفكار التى تندرج تحت الموضوع ، من حيث صحتها ، وترتيبها ، والربط بينها .

٢ – الناحية اللغوية ، وتشمل مراعاة قواعد النحو والصرف والبلاغة واستعمال الألفاظ فى المعانى التى وضعت لها .

٣ – الناحية الأدبية ، ونعنى بها أسلوب الأداء ، ومراعاة الذوق الأدبى ، وجمال التصوير ، وسوق الأدلة فى قوة ووضوح .

٤ – ناحية الرسم الإملائى ، وجودة الخط ، وحسن النظام .

بعض العيوب الظاهرة فى إنشاء التلاميذ :

١ – قلة الثروة الفكرية ، وجمعها بين الصحيح والزائف .

٢ – إهمال الترتيب المنطقى والربط بين الأفكار .

٣ – عدم التشخيص فى موضوعات الوصف ، والالتجاء إلى الأوصاف العامة ؛ وسبب ذلك ضعف الملاحظة ، وقلة الثروة اللغوية .

٤ – عدم تقسيم الموضوعات إلى فقرات ، كل فقرة تؤدى فكرة معينة .

٥ – اضطراب الأسلوب والتواء عباراته ، حتى لا تؤدى معنى ، أو يصعب على

القارئ أن يفهم المراد ، ومن ذلك عدم مراعاة وحدة الزمن ، واستعمال ضمائر لا يعلم مرجعها ، والخطأ فى استعمال الألفاظ ، والانتقال الفجائى من الخطاب إلى الغيبة ، ومن الجمع إلى المفرد . . . وهكذا .

مشكلة تدريس الإنشاء

تمهيد :

مشكلة من المشكلات العصية التى تتضاءل بجانبها جميع المشكلات التى تصادفنا فى تدريس اللغة العربية ، ولا نعدو الحقيقة إذا قلنا إن فى نفس كل منا شيئاً أو أشياء من تدريس الإنشاء .

وقد اعتدنا حيال كل موقف تعليمى يحتاج إلى دراسة وبحث وعلاج أن نسميه « مشكلة » وقياساً على هذا ، لنا أن نسمى تدريس الإنشاء مشكلة المشكلات ؛ ففى كل ما يتصل بتدريسه من اختيار وإعداد ، وعرض وتحرير ، وتصحيح وتصويب ، وإرشاد وتوجيه — فى هذا كله ، بل فى كل ناحية منه نشقى ونختصم ، ونقاسى ألوان العناء .

هذه المشكلة قديمة مزمنة ، أحسها مدرسو اللغة العربية منذ أن جعل الإنشاء درساً فى المدارس ، وتحدث عنها هؤلاء المدرسون ووارثوهم على تتابع الأجيال ، وتعاقب الزمن ، وما كان حديثهم إلا أنينا وشكوى ، ثم تخفت أصواتهم فى صبر وخنوع ، وتسليم بما كان ، ويأس مما يجب أن يكون .

على أن أصواتًا قوية جريئة ، كانت بين حين وحين ، تنبعث وسط هذا الألم الصامت ، وهذا التذمر المستسلم ، تنقد وتقترح ، وتلوح بالرأى الحازم الرشيد ، ولكنها — مع الأسف — كانت آراء فردية ، ما تكاد تشرق حتى يخبو ضوءها فى هذا الظلام الغامر المدلهم .

كانت هذه الآراء حرية أن تجد سبيلها إلى المناقشة والتطبيق والتنفيذ للخروج من هذه الضائقة ، التى كتب على مدرس اللغة العربية أن يتجرع مرارتها ، وأن يقاسى بلاءها مرهقاً مكدوداً ، ولكن هذه الآراء ذهبت بدداً فى الهواء ، ولم تلق من القائمين على اللغة العربية حظا من العناية والدرس ، فى مؤتمر ، أو ندوة ، أو لجنة ، أو تجربة ، لعل هذا

البحث الجماعى يسفر عن حل حاسم يوجهه ولاة الأمر إلى المدارس ؛ فيستفيد منه التلاميذ ، ويستبشر به المدرسون .

وظلت هذه المشكلة تتنقل عبر السنين — فى ضخامتها وجسامتها — وعلى كثرة ما اعتور المناهج الدراسية ، وطرائق التدريس من التغيير والتهذيب والتجديد ، لم تجرؤ توجيهات الإنشاء يوماً أن تعمد إلى أس المشكلة ، فتجتث أصولها ، وتحسم مواطن الداء فيها ، بل كانت هذه التوجيهات دائماً رفيقة لينة ، حذرة حيية ، أو عائمة مائعة ، تُريغ هذه المشكلة إراغة ، وتداورها مداورة ، ولكنها لا تقوى على التصدى لها ، والنيل منها .

أفلم يأن لهذه المشكلة أن يذل عنادها ، ويسلس قيادها ؟ بلى لقد حانت الفرصة — فيما نعتقد — فقد شملت ثورتنا المباركة جميع المرافق الحيوية ، التى عانت ويلات التخلف والجمود ، ونشطت الجهود فى شتى الميادين إلى التحرر من أثقال الماضى ، والانطلاق إلى آفاق رحبة جديدة ، فيها الحركة والبناء والتجديد .

وكان دور وزارة التربية والتعلم دوراً خطير الشأن نبيل الغاية ، فى خلق أجيال جديدة واعية ، تسوسها عقول مؤمنة متحررة .

فعمدت هذه الوزارة إلى تعديل الخطط ، وتطوير المناهج ، وتهذيب الكتب ، وعمدت إلى كثير من المشكلات التعليمية الآسنة ، فدرست أدواءها ، وهيأت لها الحلول الناجحة .

وعنيت — كذلك — بالطرائق التربوية الحديثة ، تهيئ لها فرص التجريب ، وميادين التطبيق ، وتأخذ بها فى إعداد المعلمين وتدريبهم وتوجيههم فى الميادين العملية ؛ ولهذا أصبح من حقنا ، بل من واجبنا نحن مدرسى اللغة العربية ألا نتخلف عن هذه النهضة ، وأن نساير هذه الوثبة ، وأن نتصدى — فى شجاعة وحرية — إلى ما يصادفنا فى تعليم اللغة القومية من مشكلات وعقبات ، فنلتمس لها أنواع الحلول ، قبل أن يستفحل خطرها، وتصبح داء مزمناً عصيًّا على العلاج .

والمشكلة التى نحن بصددها الآن ، وهى مشكلة تدريس الإنشاء ، ليس حلها أمراً مستحيلا ، فلن ترهقنا من أمرنا عسراً ، ولن تكلفنا عملة صعبة ، ولن نستعين فى أمرها باستقدام الأجانب الخبراء .

وليس علينا إلا أن نعود إلى ما درجنا عليه فى تدريس الإنشاء من طرائق قديمة

متوارثة ، كساها طول العهد شيئاً من القداسة والوقار ، فتشبثنا بها ، وجمدنا عليها ، وحملنا على الولاء لها فى طاعة وإذعان .

لنعدْ إلى هذه الطرق نناقشها فى حرية وشجاعة ، وليكن من حقنا أن نطرح ما أثبتت التجارب عجزه وقصوره عن تحقيق الغاية ، ونأخذ بغيره فى صورة من صور التجربة والاختبار .

تعرّض الإنشاء لمشكلة لا تزال قائمة ، وتعرضت فروع أخرى كالقواعد والبلاغة والأدب لمشكلات أخرى ، ولكن هذه المشكلات الأخرى ظفرت بجهود متصلة مجدية ، خففت وطأتها إلى حد كبير ، وبقى الإنشاء ينوء بأثقاله ، مع أنه فى معرض التقدير والموازنة بينه وبين الفروع الأخرى ، يرجحها قيمة ، ويفوقها منزلة ؛ لأن الإنشاء هو الغاية الأولى لجميع الدراسات اللغوية ، أما الفروع الأخرى من قواعد وإملاء ونصوص وبلاغة فهى وسائل لتحقيق هذه الغاية .

والشهرة التى يكتسبها الممتازون بالسبق اللغوى، لا تأتيهم عن طريق تفوقهم فى النحو أو الصرف أو الإلمام بالمفردات اللغوية ، أو المهارة فى إعراب الأساليب ، وإجراء الاستعارات ، وإنما اكتسبوها عن طريق تفوقهم فى الإنشاء كلاماً أو تحريراً .

بعد هذا التمهيد الطويل نواجه المشكلة .

أولا : جوانب المشكلة

تبدو مشكلة الإنشاء واضحة جلية فى ثلاثة جوانب هى :

١ — انصراف التلاميذ عن الإنشاء ، ونفورهم منه ، وزهدهم فيه .

٢ — الضعف الشائن ، والقصور الشديد فى إنشاء معظم التلاميذ .

٣ — إرهاق المدرسين ، وكثرة ما يلقون فى تدريس الإنشاء من ألوان العناء .

ولنتناول الآن هذه الجوانب :

(ا) انصراف التلاميذ عن الإنشاء

لهذه الناحية من المشكلة مظاهر تتراءى فيها ، وعوامل تبعث عليها :

فمن هذه المظاهر :

١ ــ إحجام أكثر التلاميذ عن المشاركة فى درس الإنشاء الشفوى وتهيبهم هذا الموقف ، وقلة من يتقدم من التلاميذ للكلام عن رغبة وحماسة ، فإذا حمل أحدهم على الكلام ، قام بطيئاً متثاقلا ، تتنازعه الرهبة والخوف ، وفى النهاية يُؤتى بسقط من الكلام ينتزعه انتزاعاً .

٢ ــ ومن هذه المظاهر أيضاً : هروب التلاميذ من الكتابة ، وتسويفهم المتكرر فى إنجاز المطلوب ، ووعودهم الكثيرة الكاذبة فى تسليم الكراسات .

٣ ــ ومن هذه المظاهر أيضاً كثرة ما يثار بين المدرسين وبعض التلاميذ من نزاع حول هذه الكراسات والموضوعات ، وعددها ومواعيدها .

٤ ــ ومن المظاهر البغيضة الشائنة ما يبدو من بعض المدرسين فى صورة الطلب الذليل لهذه الكراسات من التلاميذ ، حتى ليكاد يكون هذا الطلب استجداء أو شبيهاً بالاستجداء؛ وذلك ليتمكن المدرس من تسوية موقفه مع المدرس الأول ، أو مع المفتش.

وهناك مظاهر أخرى لهذه الناحية لا تخفى .

أما عوامل هذه الناحية :

فبعض العوامل مشتركة بين الإنشاء وغيره من الأعمال والواجبات المدرسية ، ومن ذلك كسل التلميذ ، وفقد الرغبة فى هذا العمل المدرسى الذى سيحرمه بعض حريته ، ويحبسه بعض الوقت فى تكليف ثقيل على النفس .

وبعض هذه العوامل خاصة بالإنشاء وهى التى تعنينا الآن ، وهذه العوامل يمكن ردها إلى ثلاثة أنواع هى :

١ ــ عوامل نفسية .
٢ ــ عوامل تربوية .
٣ ــ عوامل لغوية .

العوامل النفسية :

١ ــ من العوامل النفسية التى تصرف التلميذ عن الإنشاء أن الإنشاء الكلامى والتحريرى ما هو إلا عمل فنى ، وكل عمل معرض دائماً لأن يُقدّر ويُقوّم ، وتقويم

الأعمال الفنية ، إنما هو الحكم عليها بالجمال أو القبح ، لا بالصواب أو الخطأ ، والنفس البشرية – فى غالب الأحوال – تهيب المواقف التى يحكم عليها فيها بالجمال أو القبح أكثر من المواقف التى يكون الحكم فيها بالصواب أو الخطأ .

ولنضرب بعض الأمثلة لتوضيح هذه الفكرة :

(ا) إذا طلب إليك أن تقرأ آية قرآنية فلاشك أنك ستقرؤها دون تردد أو تهيب. ولكن إذا طلب إليك أن تقرأ هذه الآية القرآنية ، على أن تحاكى فى قراءتك أحد المقرئين مثل الشيخ مصطفى إسماعيل ، أو الشيخ الشعشاعى ، فإنك ستحجم عن القراءة تهيباً ، وتفسير ذلك أن قراءتك الآية قراءة عادية عمل يكون الحكم عليه بالصواب أو الخطأ ، وهو حكم تحتمله النفس البشرية فى يسر وسهولة ، أما قراءتك الآية بصورة فنية خاصة ، فهى عمل يكون الحكم عليه إما بالجمال ، وإما بالقبح ، وليس هذا سهلاً على النفس .

(ب) وكذلك إذا طلب إليك أن ترسم مثلثاً متساوى الأضلاع فإنك ترسمه بسهولة ودون تردد، فإذا طلب إليك أن ترسم بائع الصحف ،أوتمثال رمسيس ، أوأسرة تحت المظلة على رمال الشاطىء ، أبيت هذا الرسم ، وأحجمت عنه ، وتفسير ذلك مفهوم ، فالحكم على رسم المثلث حكم بالصواب أو الخطأ ، والحكم على الرسوم الأخرى حكم بالجمال أو القبح .

(ح) وكذلك التلميذ، تطلب إليه قراءة فقرة من موضوع ،أوبيت من قصيدة ،أو إعراب كلمة ، فيقبل على ماتدعوه إليه دون تهيب ؛ لأن غاية الحكم عليه فى كل هذه الأعمال ، إنما هو الصواب أو الخطأ .

ولكن حينما تدعوه ليتحدث فى موضوع ، أو فى عنصر من عناصر الموضوع ، أبطأ وتثاقل وأحس كأنه قادم على أمر خطير ، وودّ لو أعفيته من هذا العمل الذى سيجعله فى موقف يحكم عليه فيه بالجمال أو القبح .

هذا واضح فى الإنشاء الشفوى ، وكذلك الحال فى الإنشاء الكتابى ، فإذا كان أحد التلاميذ مشغولا بكتابة موضوع إنشائى ،ووقف بجانب تلميذ آخر يراقبه ، ويقرأ ما يكتبه ، رفع التلميذ الكاتب عن الورق رأسه وقلمه ، وتطلع إلى زميله ، وكأنه يقول له : « دعنى أكتب ؛ فلا أستطيع الكتابة ، وأنت تراقبنى » .

٢ ــ العامل الثانى من العوامل النفسية :

أن التعبير الأدبى عمل شاق ، هو فى مظهره عمل مفرد بسيط ولكنه فى الواقع معقد مركب ، ينطوى على عدة عمليات عقلية شاقة يقوم بها الذهن ، يمكن اختصارها وردها إلى عمليتين : هما عملية تحليل ، وعملية تركيب ، فالإنسان حين يريد التعبير عن معنى أشرق فى ذهنه ، يقوم بهاتين العمليتين الكبيرتين : عملية التحليل ، وعملية التركيب ، والمراد بعملية التحليل أن يعود الإنسان إلى رصيده اللغوى ، وإلى ثروته من المفردات والألفاظ ، فيستعرضها ، ويبحث فيها عن الألفاظ ، أو الوحدات التى تسعفه فى هذا المقام ، والتى تمكنه من التعبير عن المعانى التى أشرقت فى ذهنه ، أو بعبارة أخرى، يبحث عن الثوب الحسى الذى يكسو به هذه المعانى التى كانت خواطر فى فؤاده .

وفى الوقت الذى يتهيأ له فيه حاجته من هذه الألفاظ يقوم بعملية التركيب ، فيؤلف من هذه المفردات أو من هذه الوحدات جملة ، أو عبارة ، أو أى بناء تعبيرى متكامل ، وهاتان العمليتان متداخلتان وضروريتان لتصوير الفكرة النفسية ، فإذا سئل الطفل يوما: أين والدك ؟ وكان جواب هذا السؤال مثلا أن أباه سافر إلى الإسكندرية ،فإن الطفل مضطر إلى أن يبحث فى قاموسه اللغوى عن فعل السفر ، وعن مكان السفر ، وعن الأدوات التى تكمل الجملة ، وتربط بين أجزائها مثل حروف الجر ونحو ذلك ، أى أن الطفل مضطر إلى أن يبحث فى قاموسه عن هذه المفردات ويستخرجها ويستحضرها : سافر ــ الإسكندرية ــ إلى ــ أبى . مثلا ، وهذا ما نسميه عملية التحليل ، وأن يؤلف من هذه المفردات جملة ، وهذه المفردات يمكن أن يتألف منها عدة جمل مثل « سافر أبى إلى الإسكندرية ، وأبى سافر إلى الإسكندرية ، وإلى الإسكندرية أبى سافر ، أو إلى الإسكندرية سافر أبى ، أو أبى إلى سافر الإسكندرية ، أو الإسكندرية سافر إلى أبى » والقيام بعملية التركيب على وجه صحيح مقبول يحتم على التلميذ أن يختار بعض الصور ، وينفى غير المقبول .

وطبيعى أن الطفل أو التلميذ الصغير ، تعوزه المفردات اللغوية ، وهو لفقره منها يعانى صعوبة وبطئاً فى عملية التحليل ، وكذلك فى عملية التركيب ؛ لأن رصيده من الصور الكلامية ومن القوالب التعبيرية قليل كذلك ؛ ولهذا تبدو جمله ركيكة مفككة ، وألفاظه غير دقيقة ، ويحتاج إلى وقت طويل للتعبير ، ومن الغريب أننا معشر المدرسين لا نغفر له هذا البطء ، ونضيق به ، ونصيح فى وجهه ، ونريده على أن يتدفق وينطلق فى

الكلام ، ومن الخطأ أن نقيسه بالكبار الذين يسهل عليهم القيام بعملية التحليل والتركيب فى سرعة وانطلاق .

فإذا نما التلميذ ونما تبعاً لذلك رصيده اللغوى ، كانت لديه طوائف من الألفاظ المترادفة ، وكانت لديه كذلك أنماط متعددة من التعبير ، واستطاع أن يعبر عن المعنى الواحد بعدة صور من الجمل ، وهذه هى مراتب البلاغة .

نخرج من كل هذا بحقيقة مؤكدة هى أن التعبير عملية ليست هينة ولا يسيرة ، وإنما هى عملية أشبه بالنحت من الصخر ، والتعبير عن موضوع إنشائى عدة عمليات من هذا النحت ، وهذا هو السر فى انصراف التلاميذ عن الإنشاء وزهدهم فيه ، ولن نجد واجباً مدرسياً يرهق التلميذ ويثقله ، كتحضير موضوع إنشائى .

ولعل كثيراً منا يلاحظ أن أبناءه الصغار لا يلجئون إليه ، ولا يلحون عليه فى أن يساعدهم فى واجب مدرسى إلا فى إعداد موضوعات الإنشاء ، فإذا ما انتهى التلميذ من أداء هذا الواجب البغيض ، نفثها زفرة حارة ، كأنه تخلص من كابوس مطبق ثقيل .

٣ ــ العامل الثالث :

خاص بالإنشاء الشفوى ، وقد أشرنا إليه سابقاً وهو عامل الخجل والتهيب الذى يغلب على طبيعة كثير من التلاميذ ، وربما كان هذا راجعاً إلى عوامل تتصل بنشأة التلميذ وتربيته وأسرته وظروفه الاجتماعية والصحية ، كما سنتحدث عن ذلك فى موضع آخر .

٤ ــ العامل الرابع :

فقد الحماسة وجهل الغاية من هذا التعبير ، وطبيعى أن العمل الذى تخفى غايته لا يجد فى النفس حافزاً عليه ، ولا حماسة له .

العوامل التربوية :

ننتقل بعد ذلك إلى العوامل التربوية التى تصرف التلاميذ عن الإنشاء وتزهدهم فيه ، ونقصد بهذه العوامل التربوية كل ما يفهم من كلمة التربية من أساليب التربية المنزلية ، وطرائق التربية المدرسية .

ومن هذه العوامل المنزلية :

١ ــ نشأة بعض الأطفال على الانطواء ، وتهيب الحديث إلى الجماعة ، ولعل

الآباء مسئولون عن هذا النقص، فبعض الآباء يسيئون إلى أولادهم، بل يجنون عليهم حينما يحرمون عليهم أن يجلسوا فى مجالسهم ، أو أن يشتركوا فى الحديث معهم ، أو أن يسلموا على ضيوفهم ، ومثل هؤلاء الأطفال ينشئون و يشبون وفى نفوسهم عقد ورهبة من الحديث فى جماعات .

٢ ــ ومن العوامل المنزلية أيضاً الوضع الاجتماعى للأسرة . فبعض الأسر يعيش فى أفق ضيق ، قليل الحظ من عوامل الثقافة ، ومن مزايا الحياة الاجتماعية الراقية ، فينشأ أطفال هذه الأسرة وآفاقهم ضيقة ، وثقافتهم محدودة ؛ وهم لذلك يتهيبون التعبير و ينصرفون عنه ؛ لأنهم يخشون أن يظهر قصورهم وتخلفهم ؛ لقلة زادهم من مادة التعبير .

ومن العوامل التربوية المدرسية :

سوء اختيار الموضوعات ، وذلك أن بعض المدرسين ، لا يعنون بهذه الناحية ؛ إذ يختارون الموضوعات المعنوية ، أو البعيدة عن محيط التلاميذ وأذهانهم ، أو يتشبثون بالموضوعات التقليدية التى عاشت سنين طويلة تتنقل فى كراسات الإعداد سنة بعد أخرى ، فمثل هذه الموضوعات تنفر التلاميذ وتصرفهم عن المشاركة فيها ؛ لأنها أجنبية عن إحساسهم ، وليس لها صدى فى نفوسهم .

ومن العوامل المدرسية أيضاً عدم الاهتمام بخلق الفرص الحافزة على القول ، وشتان ما بين موقفين : موقف يجد التلميذ فيه حافزاً يدفعه إلى التعبير و يغريه به ؛ لتحقيق غاية نفسية ، وموقف جامد يحمل فيه التلميذ على الكلام حملا .

ومن أهم العوامل المدرسية سوء طرق التدريس ، بأن يستأثر المدرس بالكلام ، ولا يعطى التلاميذ حظا من المشاركة، كأنهم فى نظره ما يزالون أوعية ، يُصبّ فيها الكلام صبًّا ، وفى هذه الطريقة جناية على التلاميذ؛ إذ تجعلهم دائماً فى موقف القابلين لا فى موقف الفاعلين، والطريقة التربوية الناجحة هى التى تجعل مواقف الفاعلية للتلاميذ أكثر من مواقف القابلية .

ومن ظواهر الطرق السيئة فى التدريس ما يبدو على بعض المدرسين من سمات التذمر والامتعاض ، حين يتحدث التلميذ بكلام لا يعجبهم ؛ ففى ذلك تثبيط للمتكلم، وقضاء على حماسته ورغبته .

ومن هذه الظواهر أيضاً السلبية المحضة فى موقف المدرسين ؛ إذ يدعون التلاميذ

يخبطون فى الموضوع خبطاً دون تسديد أو توجيه أو تقويم ، فيشعر التلاميذ أنهم يأتون عملا تافهاً ، لا رونق له ، ولا جمال فيه ، وماذا يحملهم على المشاركة فى هذا العمل التافه السخيف ؟

ومن العوامل المدرسية كذلك عزل الإنشاء عن باقى فروع اللغة ، وهذا من الأخطاء الشائنة ، وسنتحدث فيما بعد عن الصلة بين هذه الفروع وما ينبغى القيام به ، وتوثيق الصلة بين الإنشاء وغيره .

وكذلك عزل الإنشاء عن الحياة المدرسية ، والحياة الخارجية ، وإيهام التلاميذ أن الإنشاء مادة تعليمية ليس لها أن تطل من نوافذ الفصول، وتتصل بالعالم الخارجى ، بل تظل حبيسة تدور فى هذا الفلك المحدود .

ومن العوامل المدرسية كذلك إلزام التلاميذ جميعاً بالكتابة فى موضوع واحد ، يحدد لهم ، ويفرض عليهم .

وكذلك قلة تدريب التلاميذ على الكلام الشفوى المتصل فى أثناء الحصص ؛ ضنًّا بهذا الوقت أن ينفق فى غير المناهج المقررة .

العوامل اللغوية :

من العوامل التى تقضى على رغبة التلاميذ فى الكلام قلة محصولهم اللغوى وما أشبههم فى هذا الإعراض بالتاجر يدعى إلى الاشتراك فى معرض ، ولكن ليس له بضاعة .

ومن هذه العوامل أيضاً أن التعبير اللغوى له أنماط متعددة تختلف جمالا وجودة ، وليس من الهين أن يتخلص الإنسان من مواقف الحيرة والتردد فى اختيار بعض صور التعبير وإيثارها على غيرها ؛ ولهذا كان من الأسلم فى نظر التلميذ أن يتجنب هذه المواقف جميعاً .

ومن العوامل اللغوية كذلك ، أن التعبير فى موضوع إنشائى أو فى عنصر من عناصره يعد عملا ضخماً متكاملا مترابطاً ، لا يقبل التجزئة ، أما الواجبات الأخرى ، فإن جزءاً منها يعد شيئاً ، فمن يحل مسألة رياضية من ثلاث مسائل يعد أنه عمل شيئاً ، ومن حفظ بيتين من القطعة عمل شيئاً ، لكن من لم ينجز الموضوع كاملا لم يعمل شيئاً .

هذه بعض العوامل النفسية والتربوية واللغوية التى تصرف التلاميذ عن التعبير ، لا نسوقها لندافع عن التلاميذ ، أو لنلتمس لهم الأعذار ، ولكن لتكون أمامنا حين نعرض لوسائل العلاج .

(ب) الضعف والقصور فى إنشاء التلاميذ

نتتقل بعد هذا إلى الجانب الثانى من جوانب المشكلة وهو الضعف البين فى إنشاء التلاميذ ، وسنعرض لهذا الجانب أيضاً من ناحية مظاهره وناحية أسبابه .

أما مظاهره فقد أشرنا إلى بعضها سابقاً تحت عنوان : بعض العيوب الظاهرة فى إنشاء التلاميذ .

أسبابه :

ذكرنا بعض هذه الأسباب حين تحدثنا عن العوامل التربوية التى صرفت التلاميذ عن الإنشاء ، وقد أشرنا فى بعضها إلى ما يقع فيه المدرسون من أخطاء من حيث اختيار الموضوع ، وتهيئة الجوّ له ، وخلق الحافز عليه ، وإقدار التلاميذ على التعبير عنه ، والربط بين الإنشاء والفروع الأخرى ، والربط بين الإنشاء والحياة المدرسية ، والحياة العامة.

ونزيد هنا أسباباً أخرى لها أثر فى ضعف إنشاء التلاميذ نذكر منها :

قلة القراءة ، فمن الحقائق المقررة أن الصلة وثيقة بين القراءة والتعبير ، وأن التعبير لا يجود إلا بكثرة القراءة .

وعدم تنوع المادة المقروءة ؛ إذ لا يكفى لتقوية التلميذ فى الإنشاء أن يقرأ أية قراءة ، بل لا بد من تنويع المقروء ، وما أشبه التلميذ الذى يعكف على قراءة نوع واحد بمن يصبر نفسه على طعام واحد ، والتغذية الجيدة هى التى تنوع موادها وعناصرها وكذلك القراءة .

ومن أسباب ضعف التلاميذ كذلك ، قلة الكتابة ، وتلك فى نظرنا أقوى الأسباب فى ضعف التلاميذ ، ولعلنا لا نكون مبالغين إذ قلنا : إن أكثر التلاميذ يمر عليهم العام الدراسى ولم يكتبوا إلا بضعة موضوعات يحملون عليها حملا ، وقد لا يكون لهم فيها أو فى أكثرها جهد مذكور .

(حـ) إرهاق المدرسين

هذا هو الجانب الثالث من جوانب مشكلة الإنشاء ، ولعله أهم هذه الجوانب وأولاها بالبحث والدرس والعلاج ، وسنعرض لهذا الجانب من ناحية مظاهره ، ومن عدة نواح أخرى .

كلنا يعلم أن تصحيح الإنشاء أشق واجب فى أعمال المدرس ، بل أشق واجبات التعليم كلها ، فلو أن مدرساً أضيف إلى جدوله حصص بقدر ما لديه من كراسات على أن يعفى من هذا التكليف الشاق، لكان من المحتمل أن يقبل هذا راضياً مسروراً .

فهذا التصحيح بالصورة المعهودة بيننا، عمل يستنفد جهد المدرس، ويستهلك حيويته ونشاطه ، ويحطم أعصابه ، ويهد كيانه ، إنه عمل يكد الذهن ، ويقض المضجع ، ويسلب الوجوه بشاشتها ومرحها ، ويسلب العقول اتزانها وصفاءها ، ولكنه فى الوقت نفسه أهون الأعمال شأناً فى نظر التلاميذ ، وأقلها فائدة لهم ، وأضعفها أثراً فى تقويم المعوج من عباراتهم، وتصحيح الفاسد من أفكارهم وأخيلتهم ، حقًّا أن هذا العمل المرهق المضنى الشاق ، الذى يشغل جميع وقت المدرس ، وينغص عليه حياته ، ويجلب عليه الهم ، ويفتح له كل يوم باباً للنزاع بينه وبين التلميذ يوماً ، وبينه وبين المدرس الأول أو المفتش يوماً آخر — هذا العمل ، لا يعدو أن يكون فى نظر التلاميذ عملا آليًّا هيناً لا يعنيهم منه إلا ذلك الرقم الأحمر ، يتناولونه سراعاً بأطراف ألحاظهم ، ثم يطوون الكراسات طيا ، ويقذفون بها فى جوف أدراجهم .

فماذا فعلنا حيال الإنشاء ، وتصحيح الكراسات ؟ هل فكرنا فى خطة واضحة مثمرة تخفف من هذا العبء عن المدرس ، وتضمن فائدة جوهرية للتلاميذ ؟

وهل زاد عملنا فى الإنشاء وتصحيح كراساته على أن قدمنا فى سبيله الضحايا ، وقربنا القرابين ؟ ومع هذا هل استفاد الإنشاء من عملنا هذا شيئاً يذكر ؟ وهل استطعنا أن نحل عقدة من ألسنة التلاميذ ؟ أو نطلق حبسة عن أقلامهم ، أو نعالج خطلا فى أحكامهم ، أو نصحح فاسداً فى أفكارهم ، أو انحرافاً فى خيالهم ، ولنا أن نسأل : ما النسبة المئوية للتلاميذ الذين استقام بيانهم بهذه الطريقة فى التصحيح ؟ وما النسبة المئوية لأخطاء التلاميذ التى اختفت من كتاباتهم فى الموضوعات التالية ؟ وما النسبة المئوية للتلاميذ الذين يقرءون هذا التصويب الذى تزخر به الكراسات وينتفعون به فى كتابتهم ؟

إننا نعتقد أنه ليس بيننا مدرس واحد يؤمن جادًّا بأن العناية بتصحيح الكراسات أيًّا كان مبلغ هذه العناية ، من شأنها أن تجعل أقلام التلاميذ ، أوضح بياناً ، وألسنتهم أفصح مقالا ؛ ذلك أن القدرة على الكتابة ، لا تتصل بالتصحيح إلا برباط واه ضعيف، وإن شئت فقل : إن تصحيح الكراسات لا يعدو أن يكون توجيهاً لهذه القدرة ،

لا سبباً لها ، كما يعتقد كثير من المدرسين ، ولقد ضحينا بالأسباب الحقيقية لتكوين هذه القدرة فى التلاميذ ، وحسبك أن تنعم النظر فى الكراسات لترى أنه على الرغم من هذا الجهد الشاق المضنى الذى يبذله المدرس فى التصحيح ، يكاد يكون أول موضوع يبتدئ به الطالب أول السنة كآخر موضوع ينتهى إليه ، وأن مادة الطالب لا تزيد على بضع مئات من الألفاظ والعبارات العادية ، تتكرر فى كل مقال ، وتبدو فى كل موضوع .

أثر هذا الإرهاق :

لا شك أن لهذا الإرهاق الذى يحسه المدرسون تأثيراً فى عملهم وجهدهم ؛ فما كان لأى مدرس أن تواتيه القدرة على تحمل هذا الإرهاق أمداً طويلا ، بل ليس له — وهو بشر — إلا أن يلتمس السبيل لإراحته من هذا العناء ، وإعفائه من هذا الإرهاق ، أو التخفف منه بقدر الإمكان .

وفى سبيل هذه الغاية تورط بعض المدرسين فى أخطاء نذكر منها ما يلى :

١ — تحديد ما يكتبه التلميذ بعدد من الأسطر لا يزيد عليها ، وإلا فالويل له .

٢ — استئثار المدرس بالكلام فى درس الإنشاء الشفوى ، وتعمده البطء والأناة لعل بعض جمله وعباراته السليمة تعلق بذهن التلميذ فيسارع إلى تدوينها .

٣ — الإسراف الشديد فى إمداد التلاميذ بالمفردات والجمل ، وتزويدهم — عن سخاء — بالعبارات التى يرقعون بها موضوعاتهم ؛ فتبدو عديمة النسب ، مفقودة الصلة .

٤ — بعض الحيل المضحكة الماكرة التى يلجأ إليها بعض المدرسين ، ومن ذلك اختيار فرص الكتابة فى بعض المواسم والأعياد التى يغيب فيها كثير من التلاميذ .

وقد سلم ولاة الأمور بهذه الجهود المضنية ، التى يبذلها المدرسون فى تصحيح الإنشاء ، وآمنوا بأن هذا التصحيح ، يحتاج إلى طاقة بشرية فذة ، فحاولوا من جانبهم — مشكورين — أن يخففوا بعض الشىء عن هؤلاء الضحايا من المدرسين ، فبماذا أشاروا ؟ وما الخطوات التى سلكوها فى هذا الشأن ؟

١ — أشاروا على المدرسين بأن يستعملوا الرموز ، يكتبونها فى الهوامش ، بدل أن يكتبوا صواب الأخطاء .

٢ — وأشاروا كذلك بأن يشرح الموضوع شفوياً قبل أن يكلف التلاميذ الكتابة

فيه ؛ حتى تسهل على التلاميذ الكتابة ، ويسهل على المدرسين التصحيح .

٣ ـ ثم تجرءوا وأشاروا بأن يكتب التلميذ موضوعاً كل أسبوعين ، بدل أن يكتب موضوعاً فى كل أسبوع .

٤ ـ ثم زادت جراءتهم ورحمتهم بالمدرسين ، فقالوا للمدرس : لك أن تصحح فى كل موضوع نصف الكراسات فقط بطريق التناوب .

تلك سلسلة من الإجراءات التى اتخذت لتهوين الأمر على المدرسين ، وتخفيف وطأة التصحيح ، ولكنها كلها حلول ناقصة مبتورة ، حلول زائفة ، حلول غير خالصة ولا مخلصة ، حلول على حساب التلميذ ، وليس فيها شىء من الراحة للمدرس ، ولا جانب من المصلحة العامة ، وهى كلها فى نظرنا أشبه بالسائل الملون ، يقدم فى زجاجة للمريض على أنه دواء ، وفيه الشفاء ، وما هو بدواء ، ولا بسبيل إلى الشفاء .

ثانياً : علاج هذه المشكلة

التماس العلاج لهذه المشكلة يضطرنا أن نعود إلى تلك العوامل المختلفة التى كانت سبباً فى قيامها ؛ لنمضى أولا على تلك العوامل ، ثم نقترح ما نؤثره من وجوه الرأى .

أولا : أما انصراف التلميذ عن الإنشاء وعوامله النفسية والتربوية واللغوية فيمكن معالجته بحسم تلك الأسباب .

فالعوامل النفسية من التهيب والخجل ومن توقى المواقف التى يكون فيها الحكم بالجمال أو القبح ، وصعوبة عمليتى التحليل والتركيب ، كل ذلك يعالج بالتشجيع ، وكثرة التدريب والتمرين على المواقف الكلامية ، وتقديم المساعدات بصورة لينة رقيقة ، وتهيئة الجو المحبب الحافز على التعبير ، والإيمان بأن التلميذ مشغوف بالتعبير عما فى نفسه ؛ فقد عرفوا الإنسان بأنه حيوان ناطق ، فالنطق طبيعة أصيلة فيه ، وقد يصبر الإنسان عن الشراب والطعام يوماً ، ولكنه لا يستطيع الصبر عن الكلام ؛ لأن عملية التعبير عملية دائمة دائبة ، توشك أن تكون مثل عملية التنفس ، ولو كانت العوامل النفسية التى ذكرناها عصية على العلاج ما رأينا أمامنا خطباء ولا ممثلين ولا مغنين ، ولا غير هؤلاء ممن لا يتهيبون هذه المواقف الفنية التى نحكم عليهم فيها بالقبح أو الجمال .

والأسباب التربوية تعالج بالصورة الآتية :

(ا) تختار موضوعات التعبير مما يتصل بحياة التلاميذ ، ومما يعيشون فيه ، ويتحمسون

له ، فلا تختار الموضوعات الجافة ولا المعنوية ولا الموضوعات التقليدية .

(ب) خلق الحافز على التعبير عن الموضوع ، والاجتهاد فى رسم غاية له ، وتحديد هدف مقصود منه ، فالتلميذ إذا أحس حاجة إلى التعبير ، وتولد فى نفسه حافز عليه ، انطلق فى تعبيره صادقاً ناجحاً ، وإذا فقد هذه الحماسة أخفق فى التعبير ، وقد ضربنا لذلك سابقاً بعض الأمثلة .

وأذكر وأنا طالب فى دار العلوم ١٩٢٦ أن أرادت كلية الآداب فى الجامعة المصرية — وقد مضى على إنشائها سنة واحدة، وكان الرأى العام ، لم يفهم بعد فكرة إنشاء كلية الآداب ، وكان عدد الطلاب قليلا جدًّا ، وبخاصة قسم اللغة العربية — أرادت الكلية أن تزود قسم اللغة العربية فيها ، بطلبة من دارالعلوم بأى صورة من الصور .

وفى يوم كتبت إحدى الجرائد الصباحية مقالا ، انتقدت فيه هذه الفكرة ، وعرّضت بطلبة دار العلوم ، وقالت : إن هذه الفكرة تشوه جو الجامعة ، وتضر بالانسجام بين الذرّات الجامعية ، فى هذا اليوم الذى نشر فيه هذا المقال ، دخل علينا فى الفصل أحد أساتذتنا[1] — رحمه الله — وقبل أن يستوى فى مجلسه التفت إلينا عابساً مغضباً وقال : أقرأتم ما كتبته جريدة (كذا) قلنا : نعم . قال : فماذا ترون ؟ قلنا بعد مشاورات ومناقشات : نرى أن تردّوا على الكاتب ، فقال : بئس الرأى ! نردّ نحن ؟ بل تردون أنتم ، الطعنة موجهة إليكم أنتم ، هم يحاربونكم بالأقلام ، وأنتم حملة الأقلام ، يحاربونكم بالكلام ، وأنتم أرباب الكلام ، فلتكتبوا أنتم الرد الذى يظهر حقكم ، ويغسل إهانتكم .

فظننا أن الأستاذ يقصد أن نختار من بيننا لجنة تضع الرد المطلوب ، ولكنه قطع علينا هذا الظن الخاطىء ، وصاح فينا : بل أريد أن يكتب كل منكم الليلة ردًّا ، وفى حصة الغد نستمع لما كتبتم ونختار أحسنه .

وعدنا إلى بيوتنا ، تدفعنا الحماسة للدفاع عن الكرامة ، وتغمرنا النشوة بأن صرنا فى نظر أساتذتنا أهلا للرد على الكتاب فى صفحات الجرائد ، وتحفزنا المنافسة التى انتظمتنا فى هذا العمل الجماعى الجديد .

وأذكر أننى سهرت تلك الليلة ، مندفعاً بتلك الحماسة ، مغموراً بتلك النشوة ،

---

(١) المرحوم الشيخ محمد عبد المطلب .

وكتبت لأول مرة فى حياتى مقالا صحفياً، وأعتقد أنه كان شيئاً ، وكذلك فعل إخوانى ، وفى الغد ظهر أن فينا أدباء ، استبشر بهم أستاذنا ، وأثنى عليهم .

بعد خلق الحافز ، نعالج طريقة التدريس ، فنتجنب أولا عيوبها الحالية التى أشرت إليها من الاستئثار بالكلام ؛ إلى السلبية المحضة ، إلى فرض العناصر والأفكار ، إلى الإسراف فى إمداد التلاميذ وتزويدهم ، ثم نتبع الطريقة السديدة فى التدريس وقد رسمناها سابقاً .

ومن إصلاح طريقة التدريس أيضاً مراعاة الربط بين الإنشاء والفروع اللغوية الأخرى كالقراءة والنصوص والنقد ؛ فكلنا يحس أن الروابط بين مطالعة التلاميذ ومحفوظاتهم من ناحية وإنشائهم من ناحية أخرى روابط مفككة منحلة ، فالمادة اللغوية التى ينهلها الطالب من كتب المطالعة والنصوص ، تظل راكدة آسنة ميتة ؛ لأنها بعيدة كل البعد عما يكتب فيه ، وقد تكون هذه المادة قيمة واسعة، ولكنها كالجوهرة المطروحة المجفوة فى جوف البحار ، لا يستفاد منها ، ولا ينتفع بها ، فإذا كتب الطالب نزل بأسلوبه إلى فهاهة العامة أو قريباً منها ، ومن ثم وجب أن نفكر فى خطة جديدة ، تقوم على توثيق الروابط ، وتأكيد الصلات بين دروس المطالعة والنصوص والإنشاء ، إذا أريد أن يستفيد الطلبة مما يقرءون ويستظهرون ، بحيث يتجلى أثره فى كتابتهم .

أذكر يوماً أن لام أحد المدرسين الأوائل مدرساً ؛ لأنه جعل موضوع القراءة موضوعا للإنشاء ؛ وفسر عمله بالكسل ؛ والرغبة فى الراحة.

وأذكر يوماً أنْ أخذ علىّ بعض زملائى المدرسين أنى جعلت جزءاً من مقامة الحريرى موضوع إنشاء ، كان هذا الجزء من المقامة الإسكندرانية ، وكان مقرراً للدرس والحفظ فقلت للتلاميذ : اكتبوا قصة الحريرى بلغتكم أنتم مع التحرر من السجع ومن المحسنات ، فقال لى الزميل : كأنك لا تريد أن تتعب فى التصحيح ، وهكذا كان مقياس الطريقة الجيدة فى التدريس هو مدى تعب المدرس ولو لم يستفد التلميذ .

وليس هذا الارتباط المنشود مقصوراً على فروع اللغة ؛ ففى استطاعة مدرس السنة الأولى الثانوية أن يستعين بمادة التربية الوطنية ، ودراسة المجتمع المصرى ، وفى موضوعاتهما مجال خصب للإنشاء ، وحسبك أن تعلم أن دراسة المجتمع المصرى تعنى بالأسرة والعمال والمؤسسات والجمعيات .

وكذلك من الممكن فى فصول القسم الأدبى الاستعانة بمادة التاريخ ، فلم لا يكون الخلاف بين على ومعاوية موضوعاً إنشائياً ؟

وكذلك نكبة البرامكة ، والخلاف بين الأمين والمأمون ، وانتصار صلاح الدين على الصليبيين ، وانتصار المصريين على التتار ، وموقف شجرة الدر فى أسر ملك فرنسا، وغير ذلك من المواقف التاريخية .

ومن إصلاح طريقة التدريس أيضاً الربط بين درس الإنشاء ونواحى النشاط اللغوى الحر ومن ذلك : الجماعات الأدبية والتعاونية والدينية ، والتمثيليات فى الفصل ، أو على مسرح المدرسة ، والمناظرات فى الفصل أو فى الجماعة الأدبية ، والإذاعة المدرسية ، كالتعليق على الأنباء ، وإلقاء أحاديث الصباح ، وتحليل بعض الشخصيات ، وتأليف القصص وعرضها . . إلى غير ذلك من النواحى المتروكة للابتكار ، والصحافة : كصحيفة التلميذ ، أو صحيفة الفصل ، أو صحيفة المدرسة ، أو الصحف العامة ، وبطاقات القراءة فى المكتبة المسماة ثمرة القراءة ، وفيها يعرض ملخص للكتاب ، وأسلوبه والتعليق عليه، ومن هذه الوسائل أيضاً الربط بين الإنشاء والحياة الخارجية ومن ذلك:

النقد المسرحى : كنقد الروايات المسرحية والسيمية ، وللتلاميذ مشاركة فى هذه الناحية ، وهم دائماً يتسارّون ويجهرون بهذا النقد ، فليكن هذا النقد عملا مشروعاً مرخصاً به فى كراسات الإنشاء .

ميادين الرياضة : كأخبار الأندية ، وأنباء المسابقات ، والمباريات ، وأشهر اللاعبين ، وأخبار الرياضة المحلية والعالمية بوجه عام .

الإذاعة : ونقصد الإذاعة العامة وبرامجها ونقدها والتعليق عليها ، وكذلك المذيعون والمتحدثون والمغنون والفنانون .

صور من الحياة الاجتماعية : وفى الصحف العامة نماذج تحتذى .

عالم التأليف : وما يجدّ فيه من طرائف المؤلفات فى السياسة والاجتماع والاقتصاد .

عالم الصحافة : الأحداث العامة — الخواطر النفسية .

ومن وجوه الإصلاح فى طريقة التدريس أيضاً أن نترك الحرية للتلاميذ فى اختيار بعض الموضوعات ، ليعبروا عنها شفوياً أو كتابياً .

ومن التجارب الناجحة التى شهدتها أن قامت إحدى المدارس الثانوية بدعوة

طلابها إلى أن يكتبوا للمدرسة بما يعانونه من مشكلات فى حياتهم المدرسية أوالمنزلية ، وما يضطرم فى صدورهم من هموم وآلام ، وما يطوف بأذهانهم من خواطر وآمال .

وقد اندفع الطلاب إلى الكتابة بعد أن وثقوا أن المدرسة أمينة على حفظ أسرارهم ، حريصة على تقديم المعونة لهم ، وبذل الجهود الخالصة فى تبديد أزماتهم النفسية ، وعلاج مشكلاتهم عن طريق الاتصال بأسرهم ، أو الا ستعانة بالمشرفين الاجتماعيين ، وأساتذة التربية الدينية وغيرهم .

وقد اطلعت على كثير من كتابات الطلاب ، فوجدت فيها دقة التصوير ، وصدق العاطفة ، وقوة التأثير ، ونصاعة المنطق ، وجمال العرض ، مع بعد عن اللغو والغلو .

ولكى تنظم المدرسة هذا النشاط التعبيرى الحر كلفت مدرسى اللغة العربية أن يتلقوا من طلابهم هذه المشكلات ، ويقرءوها ، ويعلقوا عليها تعليقاً يفيد الطلاب من الوجهة التعبيرية ، ويوجههم إلى السداد والصواب ، ثم يطلبوا إليهم أن يعيدوا هذه المشكلات مصوبة ملخصة ، وتقدم الخلاصات إلى ناظر المدرسة ، ليأخذ فى علاج ما يراه من المشكلات .

ومن التجارب الناجحة فى ميدان التعبير الحر تجربة الكراسة المتنقلة ، وطريقتها أن يعد المدرس لكل فصل من فصوله كراسة كبيرة يكتب فيها كل طالب موضوعاً يختاره بطريقة التناوب ، فيبدأ العمل بأن يقدم المدرس لأحد الطلاب هذه الكراسة ، ويطلب إليه أن يكتب أى موضوع ، ويحدد له وقتاً معيناً ، وليكن ثلاثة أيام مثلا ، ثم يطلع المدرس على ما كتبه الطالب ، ويعلق عليه ، وقد يتخذ من هذا الموضوع مادة للمناقشة أمام الطلاب فينتفعون جميعاً بما كتب زميلهم ، ثم يقدم المدرس هذه الكراسة لطالب ثان ثم ثالث وهكذا ، ولا شك أن هذه تجربة مفيدة ، وطريقة مبتكرة ؛ لأنها تساير ميول الطلاب ، وتشحذ عزيمتهم ، وهى كذلك تقوم على أسس نفسية تحفز على الكتابة : كالحرية والرغبة والمنافسة .

وتتجلى لنا فائدتها حينما نتصور الطالب وقد ألقيت إليه هذه الكراسة ؛ ليكتب فيها بضع صفحات فى موضوع يختاره ، إنه — ولا شك — سيعنى قبل الكتابة بأن يقرأ ما كتبه زملاؤه ، وفى هذا فائدة كبيرة له ، وسيحاول أن يوفر لمقاله مقومات الإجادة ، ويحشد له عناصر الإثارة ، كتحرى الابتكار والجدة فى الموضوع وفى الأفكار ، وتوخى الأساليب الشائقة والعبارات السليمة ، ومراعاة التنسيق والجمال فى الخط والترقيم والتنظيم ، وسينتفع حتما

بملاحظات المدرس على كتابة زملائه الذين سبقوه ، وسيكون فى اعتباره أن ما يكتبه سيطلع عليه زملاؤه ، وسيكون موضع نقدهم وتقويمهم ، وقد يدفعه الاستعداد لهذا المضمار إلى قراءات متصلة ، واطلاع واسع ، فيستشير الكتب والمجلات والصحف ، ويقطف من هذه ومن تلك ؛ ليقدم نموذجاً من الأدب الرفيع ، وليشترك فى هذا المعرض الفكرى الفنى بما يطمع أن يكون موضع الرضا والإعجاب والثناء .

ولم تكتف المدرسة فى هذه التجربة ورعايتها بالوقوف عند هذا النسق المرسوم للطلاب مع مدرسيهم ، بل إنها جعلت من الإذاعة المدرسية ، ومن صحيفة المدرسة لساناً ينوّه بأصحاب المقالات المبتكرة . والأبحاث الطريفة ، والكتابات الممتازة .

وهكذا وجدت فى تلك المدرسة احتفالا جادًّا بهذا اللون من النشاط اللغوى الذى لاتخفى فائدته للطلاب فى فترة الدراسة ، وفى حياتهم المستقبلة .

والأسباب اللغوية :

تعالج بالعمل على تنمية المحصول اللغوى والفكرى ، بكثرة القراءة وتنوعها ، أما تحير الطالب بين الأنماط المتعددة للتعبير فيعالج بأخذه بالبساطة والسهولة فى التعبير ، وتفهيمه أن الإنشاء الجيد ما غلب عليه الطبع ، دون تكلف وتأنق .

هذه وجوه العلاج لا نصراف التلاميذ عن التعبير .

فلننتقل بعد ذلك إلى معالجة الجانب الثانى من المشكلة ، وهو ضعف التلاميذ فى الإنشاء .

ضعف التلاميذ فى الإنشاء

فيما مضى كثير من ألوان هذا العلاج ونزيد عليها .

العناية بقراءة التلاميذ فى المكتبة العامة ، وفى مكتبة التلميذ وفى مكتبة الفصل .

وكثرة الكتابة ؛ فالكتابة تطوّع الأساليب ، وتنمى الثروة الفكرية واللغوية ، ومثل من لا يقرأ ويحاول الكتابة الجيدة كمثل من يبتغى الحصول على صيد ، وهو قعيد فى البيت لم يخرج للصيد ، ولم يسع له ، ومثل من يقرأ ولا يكتب كمثل من يثير الصيد ويجرى وراءه يستمتع بمنظره ومراوغته ، ولكنه لا يقتنص منه شيئاً ، ومثل من يقرأ ويكتب كمثل من يثير الصيد ، ويحتال له ؛ حتى يظفر به .

وما أشبه القراءة بدون كتابة بمن يزور معارض الفنون يستمتع بمنظرها وتحفها ، ثم يعود وقد علق بذهنه شيء من جمالها .

وما أشبه القراءة مع الكتابة بزيادة هذه المعارض مع شراء شيء من نفائسها وتحفها للمتعة والاقتناء .

والإكثار من المواقف الكلامية التى تحل عقدة الألسنة ، وتشجع التلاميذ على هذه المواقف .

إرهاق المدرسين

ننتقل بعد هذا إلى علاج الجانب الثالث من مشكلة الإنشاء ، وهو إرهاق المدرسين ، ولعلنا متفقون على أن هذا الجانب أهم جوانب المشكلة؛ لأنه الجانب الذى يمسنا مباشرة، وهو الجانب الذى جعل من تدريس الإنشاء مشكلة ، فما السبيل إلى هذا العلاج ؟

يخيل إلينا أن كثيراً من المدرسين يائس من هذا العلاج ، ولعل بعضهم يزيد يأسه الآن ، ويحس شيئاً من المرارة وخيبة الأمل بعد أن يقرأ دعوتنا الصريحة المتكررة إلى إكثار التلاميذ من الكتابة ، وبعد أن نقرر أن ضعف التلاميذ فى الإنشاء راجع إلى أنهم لا يكتبون ، وكأننا به يهمس ويقول : ويح لنا ! التلاميذ لا يكتبون ، ونحن مع هذا مرهقون ، فكيف بنا إذا كتبوا ، وكانت كثرة الكتابة هى علاج ضعفهم فى الإنشاء ؟

ما السبيل إذن إلى إراحة المدرسين مع كثرة ما يكتبه التلاميذ ؟ كأنما يبدو حل المشكلة عصيًّا عسيراً ، أو أنه لا سبيل إلى الجمع بين فائدة التلاميذ وإراحة المدرسين .

هذا هو الموقف الآن من الناحية النظرية ، والناحية المنطقية ، وهذه هى صور الموقف :

(ا) كتابة قليلة من التلاميذ مع التصحيح المعهود من جانب المدرسين ، وهذا هو جوهر المشكلة التى نشكوها .

(ب) كتابة قليلة من التلاميذ مع تخفيف التصحيح عن المدرسين ، وفى هذا إيثار للمدرس وتضحية بمصلحة التلميذ .

(ح) كتابة كثيرة من التلاميذ مع التصحيح المعهود من جانب المدرسين وفى هذا زيادة أعباء المدرس واستحالة لحل المشكلة .

(د) كتابة كثيرة من التلاميذ مع تخفيف التصحيح عن المدرسين وفى هذا جمع بين فائدتين : مصلحة التلميذ ، وإراحة المدرس .

وإذا كانت إراحة المدرس فى العرف القديم شرًّا وضرراً فلا بأس بهذا الشر ؛ لأنه أخف الشرين ، وأهون الضررين .

ومعنى هذا أننا إذا خيرنا بين ألا يكتب التلميذ إلا قليلا على أن يطلب من المدرس تصحيح ما يكتبه التلميذ ، وبين أن يكتب التلميذ كثيراً على أن يعفى المدرس من التصحيح بالصورة المألوفة المعهودة ، فإننا نعلنها صريحة جريئة فنقول : نختار أن يكتب التلميذ ولا يصحح المدرس .

إننا نفضل أن نقول للتلميذ : اكتب واكتب واكتب .

ونقول للمدرس : أما أنت أيها الزميل المسكين ، فدع عنك هذا العناء ، الذى طالما تحملته فى تصحيح الإنشاء ، إننا نعلن هذا الرأى ، لا لنزدهى بمخالفة المألوف ، ولا لنتملق رضا المدرسين ، فربما سخط علينا أكثرهم حين يعلمون أننا لا ندعوهم إلى ترك التصحيح جملة وتفصيلا ، ولكن نريد أن تكون حربهم دائماً فى الميدان .

كما أننا لا نقول ذلك مكتفين بأن نكون فى موقف الهدم ، ثم نتخلى عن تبعات البناء ، كلا ، لسنا فى شىء من هذا ، ولكن الأمر لا يخرج عن أننا نريد أن نغير فى التدريس نظاماً بنظام ، وأن نستبدل فى التصحيح أقلاماً بأقلام !

فهذا النظام الذى يقضى بأن يكتب التلميذ موضوعاً فى كل أسبوعين ننادى بتغييره، فيكتب التلميذ فى كل أسبوع موضوعاً ، بل موضوعين . بل يكتب فى كل يوم موضوعاً، وليكن الموضوع فقرة ، وليكن فكرة ، وليكن أى شىء .

وهذا النظام الذى يقضى بأن يكتب التلميذ دائماً موضوعات تفرض عليه ، ننادى بتغييره ، فنجعل التلميذ يكتب كما نريد نحن حيناً ، ويكتب كما يريد هو أحياناً .

وهذا النظام الذى يقضى بأن يفهم الإنشاء على أنه مادة تعليمية ، تعالج فى حصص معينة ، سنغيره إلى فهم آخر ، يقضى بأن يكون الإنشاء عملية دائبة ، يعالج داخل الفصل وخارجه ، وبميعاد وعلى غير ميعاد .

وهذا النظام الذى يقضى بألا يجلس المدرس إلى مكتبه لتصحيح كراسات الإنشاء إلا وقد أدنى من يمينه فنجان القهوة وعلبة « السجاير » وأنبوبة « الأسبرين » سيتغير ،

وسنغنى المدرس وقت تصحيح الإنشاء من « فنجان القهوة » وعلبة « السجاير » وأنبوبة « الأسبرين » ونجعل التصحيح أمراً هيناً يسيراً ، يعالجه المدرسون قياماً وقعوداً وعلى جنوبهم .

وهذه الأقلام :

أما هذه الأقلام المسكينة ، التى كتب عليها أن تعيش فى عراك دائم مع الكراسات ، هذه الأقلام الحمراء التى طالما تحطمت على أديم المعركة رءوسها ، وتناثرت أشلاؤها ، وسالت دماؤها ، وهى فى كل مرة ترتد كسيرة خائبة ، لم تصب هدفاً ، ولم تحرز نصراً .

هذه الأقلام التى لا هم لها إلا أن تصول وتجول بين السطور ، فلا تدع كلمة نابية إلا هذبتها ، ولا عبارة ركيكة إلا أقامت أودها ، وأحكمت نسجها ، ولا فقرة مهلهلة إلا قوت روابطها ، وسوت حواشيها ، ولا فكرة خاطئة إلا سددت معانيها ، ووضحت مراميها .

هذه الأقلام التى جعلت دأبها أن تتعقب كل خطأ نحوى ، أو لغوى ، أو إملائى ، فتبذل فى تصحيحه دماءها ، أو تعمد إلى ألف متمايلة متهالكة ، فتقوّم معوجها ، أو لام مزهوة مدللة ، قد عطفت جيدها ، وصعرت خدها ، فترفع من قامتها ، وتردها إلى استقامتها ، أو عين جريئة محدقة ، فتسود بياضها ، وتطمس نورها ، أونقطة نادّة شاردة فتردّها بعصا الراعى إلى حظيرتها ، أو ألفات حسرت عن رءوسها ، وتخلت عن همزاتها ، فتلبسها الأقلام تلك التيجان الثعبانية ؛ لتستكمل زينتها ، وتسترد بهجتها ، هذه الأقلام نريد لها أن تتخلى عن هذا العبث العابث .

هذا العناء المضنى الذى يتجشمه المدرسون ، نريد أن نريحهم منه ، هذه الأعباء الجسيمة نريد أن نلقيها عن كواهلنا : لتذهب إلى الجحيم ، ولنذهب نحن إلى العمل الجدى المثمر ، فى ثقة وبشاشة ونشاط .

وكأننا نسمع من يقولون : وماذا تريدون منا إذن ؟

أتعفوننا من التصحيح ، ومن شراء هذه الأقلام ؟

ونحن نقول : لن نعفيكم من التصحيح ، ولكن نريد أن تكون جولتنا فى كتابات التلاميذ كمن يرتاد — فى طيارة — منطقة صحراوية ؛ ليكشف معالمها ، ويتبين حزنها

وسهلها ، ووهدها ونجدها ، ولا يعنيه مطلقاً أن يعدّ حصاها ، وأن يزن رمالها .

ما أشبهنا ونحن نصحح الإنشاء بمن يعد الحصى ، ويزن الرمال ، وهيهات أن ينتهى ، وهيهات أن يكون لعمله ثمرة ، وهيهات أن يسلم من الجنون . .

نريد أن تكون هذه الأقلام فى أيدينا سماعة فى يد طبيب، لا سكيناً فى يد جزار، أينما يسر يقطع ، وينثر من حوله الدماء .

نريد أن تنطق هذه الأقلام بما تنطق به سماعة الطبيب ، من تشخيص الداء ، ووصف الدواء .

نريد أن تسفر كل نظرة فى كتابة التلاميذ عن طائفة من المآخذ العامة ، والأخطاء الشائعة ، فيعالج ذلك كله فى درس الإرشاد ، ولا بأس بأن يجرى القلم فى إحدى الفقرات من موضوع التلميذ .

أما ضيق الأفكار ، والتواء الأساليب ، وفساد التعبير ، وكثرة الأخطاء ، وغير ذلك من مظاهر الضعف والقصور فلن تجدى فى علاجه هذه الطريقة المعهودة فى التصحيح ، ولا يكون علاجه إلا بكثرة القراءة ، والتمرس بالأساليب .

وهذه صورة الإنشاء كما نتخيلها فى المدارس :

نتخيل كل تلميذ يدفع إلى القراءة ؛ فيعجبه شيء فيلخصه ، ويسمع شيئاً فيعلق عليه ، وينفعل بأى خاطر فيسجله، ويشهد فى الحياة صوراً اجتماعية أوخلقية أو نحوها فيترجم عن أثرها فى نفسه ، أو يلتفت إلى ميادين الرياضة أوالخيالة أو التمثيل أو الصحافة أوالتأليف ، وإلى نواحى الحياة المدرسية ، فيرى فى هذه الميادين جميعها مجالا واسعاً لإنشائه .

هذا هو التلميذ كما نتخيله ، منساباً مندفعاً إلى الكتابة ، قد مهد له سبيلها ، وهون عليه أمرها .

ونتخيل المدرس يدفع تلاميذه إلى هذه النواحى، ويشجعهم على ارتيادها، ويثيرها بينهم منافسة بريئة شريفة ، ويرشدهم إلى ما يقرءون ، وإلى ما يعودون إليه من مراجع ، ويوجه نظرهم إلى كل جديد فى آفاق الحياة ؛ ليتحدثوا عنه ، ويعلقوا عليه ، ثم يتتبع ما يكتبون ، ويزودهم بالإرشاد والتوجيه .

نتخيل فى يد كل تلميذ عدة كراسات للتعبير ، يعرض فيها ألواناً مختلفة ، وفنوناً متنوعة ، فهذه كراسة للتلخيص ، وهذه كراسة للتعليق ، وهذه كراسة للقصص القصيرة ، وهذه كراسة للصور والتعليق عليها ، وهذه كراسة لكذا . . وهذه كراسة لكذا . . .

أما هذه الكراسة التقليدية التى طالما أرهقت الأعصاب ، وسهدت العيون ، وقرحت الجفون .

هذه الكراسة التقليدية ، ذات الوجه الشائه ، والظل الثقيل .

هذه الكراسة التقليدية التى طالما أثارت الشحناء ، وأوقدت نار العداوة والبغضاء .

هذه الكراسة التقليدية ، لقد آن لها أن تتبوأ مقعدها من أحد المتاحف الأثرية .

وإذا ترفقنا بها ؛ وفاء لماضيها معنا ، واحتفاظاً بأثرها فينا ، وشهادتها لنا ، فلنتخذ لها مكاناً فى متحف التعليم ؛ لتحكى قصة طويلة ، قصة كفاح دام ، ونضال عنيف ، ولكن فى غير حرب ، وفى غير ميدان .

وقد نسأل بعد هذا : وعلى أى أساس يقوّم المدرس تلاميذه ، ويقوّم المدرس الأول عمل المدرسين ، ويقوّم المفتش عمل هؤلاء جميعاً ؟

ونحن نقول : يقوّم المدرس عمل تلاميذه على أساس ما يقرءونه ويلخصونه ، وما ينفعلون به ويسجلونه ، وما يبدو من ابتكاراتهم فى فنون القول ، وما يتأثرون به من عالم التأليف والصحافة ، وما يبذلون من همة ونشاط وسبق فى ميدان الكتابة ، وما يرعون فى كل هذا من نظام وحماسة وارتقاء دائب إلى مستوى الأدب الرفيع .

ويقوّم المدرس الأول عمل المدرسين بتبين أثرهم فى تلاميذهم ، ومدى نجاحهم فى دفع هؤلاء التلاميذ ، وخلق المنافسة بينهم ، وفى غير ذلك من نواحى الابتكار .

ويقوّم المفتش عمل هؤلاء جميعاً على هذه الأسس ، وعلى أساس آخر هو الموازنة بين الجهود المختلفة التى يبذلها المدرسون فى المدارس ، وتقويم آثارها فى التلاميذ ، وتبين ما بها من صور التجديد والابتكار .

وعلى المفتش أن يتخذ من هذه الصور المبتكرة ، التى تعجبه فى المدارس التى يزورها مادة خصبة متجددة ، يعقد لها ندوة لمناقشتها والإشادة بأصحابها ، والحث على المزيد منها .

هذا رأى نعرضه ، ونكاد نسمع من يعترض عليه فيقول : إن مدرسى الإنشاء فى

جميع اللغات يصنعون ما نصنع نحن فى التدريس والتصحيح ، فكيف نتخلى عن هذا النظام السائد المجرب المألوف ؟

ونحن نقول : إن التلميذ لا يكتب فى موضوع الإنشاء باللغة الأجنبية إلا بضعة أسطر ، بل يكتب جملا تطول أو تقصر ، على عكس ما يكتب باللغة العربية ، ومع ذلك ما الغاية التى حققها تلاميذنا من تعلمهم اللغات الأجنبية ؟ أيستطيعون أن يتحدثوا بها فى طلاقة ؟ أو يكتبوا بها فيفصحوا عما يريدون بأسلوب سليم ؟ هذه شكوى الجامعات والشركات تتردد حولنا من ضعف طلابنا فى اللغات الأجنبية .

قلة قليلة منهم هم الذين يستطيعون أن يستخدموا اللغة الأجنبية فى حديثهم وكتابتهم ، وهم الذين تعلموا منذ الصغر فى مدارس أجنبية . وكان الكلام كله والدراسة كلها تقريباً بهذه اللغة الأجنبية .

ومع ذلك فقد جربنا طريقتنا ، ودرجنا عليها عشرات السنين ، ولا يستطيع واحد منا أن يدعى أننا أحرزنا بها النجاح المنشود ، وإذن ، فلا أقل من أن نغير الموقف ، ونبدل طريقة بطريقة ، ونسلك سبيلا غير هذه السبيل ، وهذه سبيلنا ندعو إليها على بصيرة ، فلنجعلها موضع تجريب جديد فى جيل جديد ، ولنستحضر فى أذهاننا أن الإنشاء فن ، والفنون لا تتعلم ، ولا تكتسب المهارة فيها إلا بطول الممارسة لها ، ودوام التدريب عليها ، فالسباحة لا تتعلم إلا بالسباحة ، والرسم لا يجود إلا بالرسم ، والكتابة لا تتعلم إلا بالكتابة ، ولنقلها بعد ذلك جريئة صريحة للمدرسين : أيها الزملاء ؛ دعوا تلاميذكم يكتبوا ، ويكتبوا ويكتبوا ، ولا عليكم بعد ذلك إذا لم تجر أقلامكم فى كل ما يكتبون .

الباب الخامس

الإملاء

منزلته

للإملاء منزلة كبيرة بين فروع اللغة ، فهو من الأسس الهامة للتعبير الكتابى ، وإذا كانت القواعد النحوية والصرفية وسيلة لصحة الكتابة من النواحى الإعرابية والاشتقاقية ونحوها ؛ فإن الإملاء وسيلة لها من حيث الصورة الخطية ، والخطأ الإملائى يشوه الكتابة ، وقد يعوق فهم الجملة ، كما أنه يدعو إلى احتقار الكاتب وازدرائه .

والإملاء بالنسبة لصغار التلاميذ مقياس دقيق للمستوى الذى وصلوا إليه فى التعلم ، ونستطيع — فى سهولة — أن نحكم على مستوى الطفل بعد أن ننظر إلى كراسته التى يكتب فيها قطع الإملاء .

الغرض منه :

١ — تدريب التلاميذ على رسم الحروف والكلمات رسماً صحيحاً ، مع زيادة العناية بالكلمات التى يكثر فيها الخطأ . وليست هذه الكلمات الصعبة مقصورة على الكلمات المهموزة أو المختومة بألف لينة ، بل هناك كلمات أخرى لا تقل عن هذه فى الصعوبة . وتحتاج إلى العناية بها ، والتنبيه عليها . مثل كلمة مصر مع كلمة مطر ، وكلمة يتثبت ويتطلب ويصطدم ويستطيع ونحو ذلك .

٢ — الإملاء فرع من فروع اللغة . فيجب أن يحقق نصيباً من الوظيفة الأساسية للغة . وهى الفهم والإفهام . ويكون ذلك بحسن اختيار القطعة . واتباع الطرق المجدية على النحو الذى سنفصله فيما بعد .

٣ — إجادة الخط .

أسس التهجى الصحيح :

يرتبط التهجى الصحيح بأسس ثلاثة هى :

رؤية الكلمة — والاستماع إليها — والمرانة اليدوية على كتابتها .

فالأساس الأول :

وسيلته العين ، فهى ترى الكلمات ، وتلاحظ حروفها مرتبة ، وهى بهذا تساعد على رسم صورتها صحيحة فى الذهن ، وعلى تذكرها حين يراد كتابتها .

ولكى ننتفع بهذا الأساس فى تدريس الإملاء ، علينا أن نربط بين دروس القراءة ودروس الإملاء ، وبخاصة مع صغار التلاميذ ، فيكتبون فى كراسات الإملاء بعض قطع المطالعة ، وهذا يعودهم زيادة الانتباه إلى الكلمات الجديدة الصعبة ، وملاحظة حروفها ، واختزان صورها فى أذهانهم ؛ وذلك فى حصص المطالعة وبخاصة فترة القراءة الصامتة .

وعلينا كذلك أن نعرض الكلمات الصعبة على السبورة فترة من الزمن ، ثم نمحوها قبل إملاء القطعة . وبهذا نهيئ للعين فرصة لرؤية الكلمات ، والاحتفاظ بصورتها فى الذهن .

والأساس الثانى :

وسيلته الأذن ؛ ولهذا يجب تدريب الأذن على سماع الأصوات وتمييزها ، وإدراك الفروق الدقيقة بين الحروف المتقاربة المخارج ، وتبين المقاطع مرتبة . وسيلة هذا التدريب الإكثار من التهجى الشفوى لبعض الكلمات قبل الكتابة .

والأساس الثالث :

وسيلته الإكثار من التدريب اليدوى على الكتابة حتى تعتاد يد الطفل طائفة من الحركات العضلية الخاصة . وهذا يفيد فى سرعة الكتابة .

مادته :

ينبغى فى اختيار القطعة أن يراعى ما يأتى :

١ ــ أن تشتمل على معلومات طريفة مشوقة ، تزيد فى أفكار التلاميذ ، وتمدهم بألوان من الثقافة والخبرة ، والقصص والأخبار المشوقة من أحسن النماذج المحققة لهذا الغرض .

٢ ــ أن تكون لغتها سهلة مفهومة ، ولا مجال هنا للمفردات اللغوية الصعبة .

٣ ــ أن تكون مناسبة للتلاميذ من حيث الطول والقصر ، والمغالاة فى طول القطعة يستهلك الوقت الذى ينبغى أن يصرف فى مناقشة القطعة وفهمها ، كما أن المغالاة فى قصرها يضيع كثيراً من الفوائد .

٤ ــ ألا يتكلف المدرس فى تأليفها ، جرياً وراء مجموعة من المفردات الخاصة ، بل يجب أن يكون تأليفها طبيعيًّا لا تكلف فيه ؛ لأن الإملاء تعليم لا اختبار .

٥ ــ لا مانع من اختيار قطعة الإملاء من موضوعات القراءة ، بل يحسن هذا مع صغار التلاميذ .

الصلة بين الإملاء وغيره :

يفهم مما سبق أن الإملاء لا تقف غايته عند هذه الحدود القريبة التى يظنها بعض المدرسين ، ولكن ينبغى اتخاذ الإملاء وسيلة لألوان متعددة من النشاط اللغوى ، وللتدريب على كثير من المهارات والعادات الحسنة فى الكتابة والتنظيم ، وهذه بعض النواحى التى ينبغى ربطها بالإملاء .

١ ــ التعبير ، فقطعة الإملاء إذا أحسن اختيارها كانت مادة صالحة لتدريب التلاميذ على التعبير بالأسئلة والمناقشة والتلخيص والنقد .

٢ ــ القراءة ، فبعض أنواع الإملاء يتطلب القراءة قبل الكتابة كالإملاء المنقول والإملاء المنظور .

٣ ــ الثقافة العامة ، فقطعة الإملاء الصالحة وسيلة مجدية لتزويد التلاميذ بألوان من الثقافة ، وتجديد معلوماتهم ، وزيادة صلتهم بالحياة .

٤ ــ الخط . ينبغى أن نحمل التلاميذ دائماً على تجويد خطهم فى كل عمل

كتابى ، وأن تكون كل التمرينات الكتابية تدريباً على الخط الجيد ، ومن خير الفرص الملائمة لهذا التدريب درس الإملاء وكراسة الإملاء . ومن خير الطرق التى يتبعها المدرسون لحمل التلاميذ على هذه العادة محاسبتهم على الخط ، ومراعاة ذلك فى تقدير درجاتهم فى الإملاء .

٥ ــ المهارات والعادات الحسنة : فى درس الإملاء مجال متسع لأخذ التلاميذ بكثير من العادات والمهارات ، ففيه تعويد التلاميذ جودة الإصغاء . وحسن الاستماع ، والنظافة والتنسيق ، وتنظيم الكتابة باستخدام علامات الترقيم ، وملاحظة الهوامش ، وتقسيم الكلام فقرات . . . ونحو ذلك .

أنواع الإملاء :

١ ــ الإملاء المنقول :

ومعناه أن ينقل التلاميذ القطعة من كتاب أو سبورة إضافية بعد قراءتها وفهمها ، وتهجى بعض كلماتها هجاء شفويًّا ، وهذا النوع من الإملاء يلائم تلاميذ الصف الثالث من المرحلة الابتدائية ، ويمكن أن يمتد إلى تلاميذ الصف الرابع كذلك .

أما الصفان الأول والثانى من المرحلة الابتدائية ، فلا يخصص لهما حصص للإملاء ، وإنما يتصل الهجاء بالقراءة فى هذين الصفين . ويدرب الأطفال على القراءة وعلى كتابة مايقرءون فى وقت واحد ، بل إن تدريبهم على الهجاء ورسم الحروف والكلمات قد يكون فى أثناء تدريبهم على الرسم ، أو فى حصة الأشغال .

٢ ــ الإملاء المنظور :

ومعناه أن تعرض القطعة على التلاميذ لقراءتها وفهمها . وهجاء بعض كلماتها ، ثم تحجب عنهم . وتملى عليهم بعد ذلك .

وهذا النوع من الإملاء يلائم تلاميذ الصف الرابع من المرحلة الابتدائية ، ويجوز امتداده إلى الصف الخامس كذلك على حسب مستوى التلاميذ .

٣ ـ الإملاء الاستماعى :

ومعناه أن يستمع التلاميذ إلى القطعة . ، وبعد مناقشتهم فى معناها، وهجاء كلمات مشابهة لما فيها من الكلمات الصعبة ، تملى عليهم .

وهذا النوع من الإملاء يلائم تلاميذ الصفين الخامس والسادس من المرحلة الابتدائية ، وتلاميذ المرحلة الإعدادية .

٤ ـ الإملاء الاختبارى :

والغرض منه تقدير التلميذ، وقياس قدرته ومدى تقدمه ؛ ولهذا تملى عليه القطعة بعد فهمها دون مساعدة له فى الهجاء ، وهذا النوع من الإملاء يتبع مع التلاميذ فى جميع الفرق لتحقيق الغرض الذى ذكرناه ، ولكن ينبغى أن يكون على فترات معقولة ، حتى تتسع الفرص للتدريب والتعليم .

طريقة التدريس :

الإملاء المنقول :

يسير الدرس على حسب الخطوات الآتية :

١ ـ التمهيد لموضوع القطعة على نمط التمهيد لدرس المطالعة أى بعرض النماذج أو الصور ، واستخدام الأسئلة الممهدة .

٢ ـ عرض القطعة : فى الكتاب ، أو البطاقة ، أو على سبورة إضافية ، دون أن تضبط كلماتها ؛ حتى لا ينقل التلاميذ هذا الضبط، ويتورطوا فى سلسلة من الأخطاء من جراء هذه الصعوبات المتراكمة .

٣ ـ قراءة المدرس القطعة قراءة نموذجية .

٤ ـ قراءات فردية من التلاميذ ، ويجب الحرص على عدم مقاطعة القارئ لإصلاح خطأ وقع فيه .

٥ ـ أسئلة فى معنى القطعة للتأكد من فهم التلاميذ لأفكارها ، وفى هذه الخطوة تدريب للتلاميذ على التعبير الشفوى الذى ينبغى أن يكون له نصيب فى كل درس .

٦ – تهجي الكلمات الصعبة التي في القطعة ، وكلمات مشابهة لها ، ويحسن تمييز هذه الكلمات إما بوضع خطوط تحتها ، وإما بكتابتها بلون مخالف ، وذلك في حال استخدام السبورة الإضافية ، وطريقة هذا التهجي أن يشير المدرس إلى الكلمة ويطلب من تلميذ قراءتها وتهجي حروفها ، ثم يطالب غيره بتهجي كلمة أخرى يختارها المدرس مشابهة للكلمة الأولى من حيث الصعوبة الإملائية ، ثم ينتقل إلى كلمة أخرى وهكذا.

٧ – النقل ، ويراعى فيه :

(ا) إخراج الكراسات وأدوات الكتابة ، وكتابة التاريخين ورقم الموضوع .

(ب) أن يملي المدرس على التلاميذ القطعة كلمة كلمة مشيراً في الوقت نفسه إلى هذه الكلمات في حال استخدام السبورة الإضافية .

(ح) أن يسير جميع التلاميذ معاً في الكتابة ، وأن يقطع المدرس السبيل على التلاميذ الذين يميلون إلى التباهي بالانتهاء قبل غيرهم .

٨ – قراءة المدرس القطعة مرة أخرى ، ليصلح التلاميذ ما وقعوا فيه من خطأ، أو ليتداركوا ما فاتهم من نقص .

٩ – جمع الكراسات بطريقة منظمة هادئة .

١٠ – شغل الجزء الباقي من الحصة في عمل آخر مفيد مثل تحسين الخط ، أو مناقشة معنى القطعة على مستوى أوسع .

(ا) أهمية الإملاء المنقول :

درس الإملاء المنقول يحقق كثيراً من الغايات اللغوية والتربوية :

١ – ففيه تدريب على القراءة ، وتدريب على التعبير الشفوي .

٢ – وفيه – كذلك – تدريب على التهجي ومعرفة الصور الكتابية للكلمات الجديدة التي تحمل صعوبة إملائية .

٣ – والتلميذ يتعود في هذا الدرس دقة الملاحظة ، وحسن المحاكاة ، وتنمو مهارته في الكتابة ، ويزيد إدراكه للصلة بين أصوات الحروف وصورتها الكتابية .

٤ – ويعوّد كذلك النظام والتنسيق .

(ب) الإملاء المنظور :

طريقته مثل طريقة الإملاء المنقول ، إلا أنه بعد الانتهاء من القراءة ومناقشة المعنى ، وتهجي الكلمات الصعبة ونظائرها تحجب القطعة عن التلاميذ ، ثم تملى عليهم .

(ح) الإملاء الاستماعى :

يسير الدرس على حسب الخطوات الآتية :

١ — التمهيد : بالطريقة السابقة فى المطالعة .

٢ — قراءة المدرس القطعة ؛ ليلمّ التلاميذ بفكرتها العامة .

٣ — مناقشة المعنى العام بأسئلة يلقيها المدرس على التلاميذ .

٤ — تهجى كلمات مشابهة للمفردات الصعبة التى فى القطعة ، وكتابة بعضها على السبورة ، وينبغى أن تعرض هذه الكلمات المشابهة فى جمل كاملة ؛ حتى يكون كل عمل فى الطريقة ذا أثر لغوى مفيد للتلاميذ .

فمثلاً إذا كانت الكلمة الصعبة فى القطعة هى كلمة « صحائف » .

لا يطلب المدرس من التلاميذ تهجّى هذه الكلمة نفسها ، ولكن يطلب إليهم تهجى كلمتين مثل : رسائل وعجائب ، والطريقة أن يقول : أتتنى رسائل كثيرة فى العيد ، من منكم يتهجى كلمة « رسائل » ؟ وبعد أن يسمع الهجاء الصحيح ، يكتب هذه الكلمة على السبورة بإملاء أحد التلاميذ ، ثم يكلف تلميذاً آخر قراءتها ، ثم يقول : الأهرام من عجائب الدنيا ، من منكم يتهجى كلمة « عجائب » ويكتفى بسماع الهجاء الصحيح لهذه الكلمة ولا داعى إلى تسجيلها على السبورة .

٥ — إخراج التلاميذ الكراسات وأدوات الكتابة ، وكتابة التاريخ ورقم الموضوع ، وفى أثناء ذلك يمحو المدرس الكلمات التى على السبورة .

٦ — قراءة المدرس القطعة للمرة الثانية ؛ ليتهيأ التلاميذ للكتابة، وليحاولوا إدراك المشابهة بين الكلمات الصعبة التى يسمعونها والكلمات المماثلة لها مما كان مدوناً على السبورة .

٧ — إملاء القطعة ، ويراعى فى الإملاء ما يأتى :

(ا) تقسيم القطعة وحدات مناسبة للتلاميذ طولا وقصراً .

(ب) إملاء الوحدة مرة واحدة ؛ لحمل التلاميذ على حسن الإصغاء وجودة الانتباه .

(حـ) استخدام علامات الترقيم فى أثناء الإملاء .

(د) مراعاة الجلسة الصحية للتلاميذ .

٨ – قراءة المدرس القطعة للمرة الثالثة ، لتدارك الأخطاء والنقص .

٩ – جمع الكراسات بطريقة هادئة منظمة .

١٠ – شغل باقى الحصة بعمل آخر مثل :

(ا) تحسين الخط .

(ب) مناقشة معنى القطعة على مستوى أرقى .

(حـ) تهجى الكلمات الصعبة التى وردت فى القطعة .

(د) شرح بعض قواعد الإملاء بطريقة سهلة مقبولة .

(د) الإملاء الاختبارى :

طريقته مثل طريقة الإملاء الاستماعى مع حذف مرحلة الهجاء .

أساليب التدريب الفردى :

تتبع الطرق السابقة فى التدريب الجمعى الذى يشمل جميع تلاميذ الفصل ، ويحسن أن يسير بجانب هذا التدريب الجمعى تدريب فردى للتلاميذ الضعاف والمبطئين فى الكتابة . أو الذين تكثر أخطاؤهم فى كلمات معينة ، وهؤلاء جميعاً يحسن أخذهم بأنواع من التدريبات الفردية لعلاج ضعفهم ، ومن طرق هذه التدريبات :

١ – طريقة الجمع :

وأساسها استخدام غريزة الجمع والاقتناء . وطريقتها تكليف التلميذ أن يجمع فى بطاقات خاصة كلمات ذات نظام معين . مثل كلمات تكتب بلامين . أو كلمات تنتهى بتاء مربوطة أو تاء مفتوحة . أو كلمات ينطق آخرها ألفاً ولكنها تكتب ياء . . . وهكذا .

٢ — البطاقات الهجائية :

وهى من وسائل التدريب الفردى ، وطريقتها أن تعد بطاقات يكتب فيها مجموعة كبيرة من الكلمات التى تخضع كلها لقاعدة إملائية ، مثل بطاقة تشتمل على كلمات تنتهى بهمزة تكتب على السطر ، أو على ألف أو واو أو ياء ، وكلمات تتوسطها همزة على ياء أو واو ، وكلمات تنتهى بألف تكتب ياء ، وهكذا ، حتى تستوفى هذه البطاقات القواعد المشهورة فى الهجاء .

فإذا أخطأ التلميذ فى رسم كلمة فى أى عمل كتابى ، أعطاه المدرس البطاقة التى تعالج هذا الخطأ ، ليدرب على كتابة الكلمات التى بها .

ومن أنواع البطاقات الهجائية كذلك ، بطاقات تشتمل كل منها على قصة قصيرة، أو موضوع طريف ، تحذف منه بعض الكلمات الهجائية . ويترك مكانها خالياً ، على أن توضع هذه الكلمات فى أعلى القصة، وعلى التلميذ أن يقرأ القصة ويستكملها بالكلمات المناسبة ، ثم ينقلها فى كراسته .

هذا ودرس الإملاء فرصة طيبة، يتبين منها المدرس ما بين التلاميذ من فروق فردية ، فيتخذ لعلاج كل منهم الطريقة التى تلائمه ، ومن ذلك ما اتبعه بعض المدرسين فى المدارس الابتدائية القديمة .

١ — كتابة إحدى الكلمات التى يخطئ فيها أكثر التلاميذ فى ورقة كبيرة بخط كبير ، وتعليقها أمام التلاميذ فوق السبورة لمدة أسبوع ، ثم تغييرها بكلمة أخرى وهكذا .

٢ — كتابة كلمة يخطئ فيها أحد التلاميذ وتثبيتها أمامه فى زاوية من سطح الدرج لمدة أسبوع ، ثم تغييرها بكلمة أخرى وهكذا .

٣ — فى أثناء إملاء المدرس القطعة ، حينما تعرض كلمة يعلم المدرس أن تلميذاً معيناً تعود الخطأ فيها وفى نظائرها ، ينادى اسم هذا التلميذ فيكون هذا تنبيهاً له وهكذا .

تصحيح الإملاء :

لهذا التصحيح طرق كثيرة منها :

١ — أن يصحح المدرس كراسة كل تلميذ أمامه ، ويشغل التلاميذ بعمل آخر

كالقراءة ، وهذه طريقة مجدية ؛ لأن التلميذ سيفهم وجه الخطأ ، ولكن يؤخذ عليها أن باقى التلاميذ ربما انصرفوا عن العمل ، وجنحوا إلى اللعب والعبث ؛ لأن المدرس فى شغل عنهم .

٢ — أن يصحح المدرس الكراسات خارج الفصل ، بعيداً عن التلاميذ ، ويكتب لهم الصواب ، على أن يكلفهم تكرار الكلمات التى أخطئوا فيها ، وهذه هى الطريقة الشائعة ، وهى أقل فائدة من سابقتها ، ويؤخذ على هذه الطريقة أن الفترة بين خطأ التلميذ فى الكتابة ومعرفته الصواب قد تطول .

٣ — أن يعرض المدرس على التلاميذ نموذجاً للقطعة على أن يصحح كل تلميذ خطأه بالرجوع إلى هذا النموذج ، وهى طريقة جيدة تعود التلاميذ الملاحظة ، والثقة بأنفسهم ، والاعتماد عليها ، كما تعودهم الصدق والأمانة وتقدير المسئولية ، والشجاعة فى الاعتراف بالخطأ .

٤ — أن يتبادل التلاميذ الكراسات بطريقة منظمة ، فيصحح كل منهم أخطاء أحد زملائه .

وفى الطريقتين الأخيرتين يجب على المدرس أن يجمع بينهما وبين طريقة التصحيح بنفسه ؛ ليتأكد أن عمل التلميذ قد تم على الوجه المرضى ، دون إهمال أو تحامل أو محاباة .

الباب السادس

القواعد النحوية

منزلتها بين فروع اللغة :

القواعد وسيلة لضبط الكلام ، وصحة النطق والكتابة ، وليست غاية مقصودة لذاتها ، وقد أخطأ كثير من المعلمين حين غالوا بالقواعد ، واهتموا بجمع شواردها ، والإلمام بتفاصيلها ، والإثقال بهذا كله على التلاميذ ، ظنًّا منهم أن في ذلك تمكيناً للتلاميذ من لغتهم ، وإقداراً لهم على إجادة التعبير والبيان .

تدريس القواعد بين المعارضين والمؤيدين :

يرى بعض المربين إمكان الاستغناء عن تدريس القواعد فى حصص مستقلة ، والاكتفاء بكثرة التدريب على الأساليب الصحيحة قراءة وكتابة ، والعناية بأسلوب الكلام فى التدريس ؛ فيكون للمحاكاة أثر فى تقويم الألسنة ؛ لأن تخصيص بعض الحصص لتدريس القواعد ضرب من العبث ، وفيه تبديد للجهود بدون ثمرة تعود على التلميذ .

وأصحاب هذا الرأى يسوقون الحجج الآتية :

١ ــ أن الطفل يلجأ إلى المحاكاة فى أول مراحل النطق بألفاظ اللغة ، ويسمع الكلمات والجمل من أبويه وأهله ، وينطق بها ، ويحسن استعمالها ، ويحقق بها غايته من التفاهم ، وهو فى هذه المواقف كلها ، لا يحتاج إلى شرح كلمة ، ولا يعمد إلى أن يستفسر عن لفظ ، ولا يرجع إلى معجم يستشيره فيما يلقى عليه من هذه المفردات ، إلا حين يكبر ، وتتسع حاجته إلى ثروة جديدة من الألفاظ ، يديرها فى كلام أدبى .

وبالقياس على هذا نستطيع أن نعلمه كيف يراعى فى كلامه قواعد اللغة ، دون أن ندرس له تلك القواعد فى سن مبكرة ، ولا ندرسها له إلا بعد أن يكبر ، وتظهر حاجته إلى هذه الدراسة التفصيلية للخصائص اللغوية .

٢ ــ أن اللغة نشأت قبل نشأة القواعد ، وعاشت أزمنة طويلة سليمة غنية عن القواعد ، وكان أعراب البادية ــ وهم لا يعرفون للغتهم أصولا وقواعد ــ هم المرجع الذى

اعتمد عليه العلماء فى وضع القواعد .

٣ ـ أن القواعد صعبة جافة . تسئم التلاميذ وتنفرهم ، وهى ليست إلا نوعاً من التحليل الفلسفى المنطقى . وهى ـ إلى ذلك ـ أمور معنوية تجريدية ، والتلميذ إنما يميل إلى المحسات ، وفيها كثير من التحليل الذى يعجز عنه صغار التلاميذ . والتقاسيم والمصطلحات التى تثقل عليهم .

٤ ـ أن تدريس القواعد مادة مستقلة ، قد يحمل التلاميذ على أن يعدوها غاية فى ذاتها ؛ فيستظهروها استظهاراً ، دون تفهم وتعقل ، ويهملوا جانبها التطبيقى ، وغايتها العملية .

٥ ـ ثبت أن القواعد قليلة الجدوى فى صيانة اللسان والقلم عن الخطأ ، بدليل أن أكثر التلاميذ حفظاً لها ، واستظهاراً لمسائلها ، يخطئ فى كتابته خطأً فاحشاً .

٦ ـ وأنها ـ كذلك ـ عديمة الجدوى فى إقدار التلاميذ على التعبير ؛ فكثير منهم يحفظون القواعد ، ولكن أسلوبهم ركيك ، وعبارتهم رديئة ، وإنشاءهم ضعيف بوجه عام ، وقد لوحظ أن كثيراً من الأدباء المرموقين قليلو الإلمام بالقواعد ؛ ومن هذا يتبين أنه لا صلة بين حفظ القواعد وإجادة التعبير .

ويرى فريق آخر من المربين أن تدريس القواعد أمر لا مناص منه ، ولا مندوحة عنه . ولهم فى تعزيز فكرتهم . وفى مناقشة رأى المعارضين حجج نجملها فيما يأتى :

١ ـ أن القواعد وسيلة لتمييز الخطأ ، وتجنبه فى الكلام والكتابة .

٢ ـ أن القول بأن محاكاة الأساليب الصحيحة تغنى عن تدريس القواعد ، أمر مقبول فى ظاهره . ولكن مثل المحاكاة غير متوافرة ، حتى فى دروس اللغة العربية نفسها ، وطغيان اللغة العامية ـ كذلك ـ يعوق هذه الوسيلة .

٣ ـ القواعد تربى فى التلاميذ القدرة على التعليل والاستنباط ، وتعودهم دقة الملاحظة ، والموازنة بين التراكيب المختلفة والمتشابهة .

٤ ـ وهى تمرن التلاميذ على دقة التفكير . وعلى البحث العقلى . والقياس المنطقى ، والتلاميذ فى حاجة إلى هذا . متى وصلوا إلى سن معينة ، ومن واجب المدرسين جميعاً أن يعملوا على رفع مستوى التفكير عند التلاميذ . ودروس القواعد من أحسن الفرص التى ينتهزها مدرسو اللغة العربية ؛ لإسهامهم فى هذا الواجب التعليمى .

٥ – القواعد تضع أسساً دقيقة مضبوطة للمحاكاة ، والمرانة على الأساليب الصحيحة ؛ وذلك لأن التكرار فى المرانة العملية لا يكسب التلميذ صحة النطق ، إذا حدث بدون قيد أو ضابط ، ولا يمكن الوصول إلى الاستعمال اللغوى الصحيح بالتدريب العام المبهم ، ولكن يمكن ذلك بالتدريب المقيد ، الذى يقوم على أسس محددة ؛ لأن اللغة العامية السائدة ، فى البيت والشارع والملعب والسوق تفسد كل مرانة وكل تدريب على استعمال الأساليب الصحيحة ؛ وإذن فلابد من قواعد يرجع إليها حين الشك واللبس ، وشتان ما بين عادة تقوم على المحاكاة المجردة ، وأخرى تعتمد على أحكام وأصول .

٦ – أن الحاجة إلى وضع قواعد اللغة فى القرن الأول الهجرى وما بعده ، قد نشأت عما طرأ على الألسنة من فساد وانحراف ؛ بسبب اختلاط العرب بالأعاجم ، ولم يكن الإمام على – على ما يقول بعض الرواة – عابثاً حين أشار على أبى الأسود الدؤلى بوضع النحو ، وكذلك لم تكن الجهود المضنية المتتالية ، التى بذلها أئمة النحو نوعاً من التسلية ، أو تزجية أوقات الفراغ . وموقفنا الآن شر من الموقف الذى استدعى وضع هذا النحو ؛ فإن لغتنا الدارجة بعيدة عن الفصحى ، ومعاول اللغات الأخرى لا تفتأ تهدمها ؛ ولذا كانت دراسة القواعد أمراً واجباً .

٧ – أما ما يذكره المعارضون من صعوبة هذه القواعد ، وما ينسبونه إليها من عيوب وإخفاق فى تحقيق الغاية منها ، فالقواعد نفسها بريئة من هذا الاتهام . ولعل الذنب راجع إلى أمور أخرى : كالمنهج ، والكتاب ، والمدرس ، وأساليب الامتحانات ، والجهل بالغرض من القواعد ، والمبالغة فى فهم منزلتها .

تلخيص الموقف بين المعارضين والمؤيدين :

فهم من إثارة العيوب التى تنسب إلى القواعد ، ومن ذكر الفوائد التى تقصد من دراستها ، أن أمر تدريسها يتردد بين معارضين ومؤيدين . وأن رأى المعارضين ينحصر فى أن من الممكن الاستغناء عن تدريسها دراسة مقصودة لذاتها ، فى حصص معينة ، وعلى نظام خاص من التبويب والترتيب ، وعلى حسب منهج يحدد ما يطلب دراسته فى كل فرقة . بل تدرس مسائلها عرضاً فى خلال حصص القراءة والمحفوظات والتعبير ، وتسمى

هذه الطريقة « الطريقة العرضية » أو « الاقتضائية » أو . « الطبيعية » أو « اللا شعورية » .

وينحصر رأى المؤيدين فى أنه لا يمكن الاستغناء عن تدريس القواعد ، بل لابد من درس مسائلها دراسة منظمة ، فى أوقات معينة ، وعلى منهج محدد مرسوم ، وبطريقة تربوية تعتمد على الأمثلة ومناقشتها ، واستنباط الأحكام منها ، والتدريب عليها ، وتسمى هذه الطريقة « الطريقة القاصدة » أو « الطريقة التربيبية » .

ويمكن أن نجمل الفروق بين هاتين الطريقتين فى الموازنة الآتية :

١ ـ الطريقة الأولى سهلة ، يعالجها المدرس عرضاً ، دون حاجة إلى تفكير وتحديد وإعداد ، والطريقة الثانية تكلفه إعداداً منظماً ، فيه شىء من التقييد والربط المنهجى .

٢ ـ الطريقة الأولى يمكن استخدامها فى كل مرحلة من مراحل النمو العقلى ، والثانية لا يسهل استخدامها إلا فى الفرق المتقدمة .

٣ ـ الأولى تؤدى الغاية المقصودة فى انطلاق وسرعة ، والثانية تستهلك وقتاً طويلا ؛ للوصول إلى الغاية ؛ لأنها تعالج مسائل محدودة ، على فترات متباعدة .

٤ ـ الأولى تعين على الاستعمال اللغوى وتحتفل بالمعنى ، وتجعله هو الغاية ، والثانية تعطل الانطلاق فى التكلم ، وتصرف التلميذ عن المعنى ، وتشغله بالتفكير فى القاعدة ؛ لأنه حين يقرأ يحاول دائماً تطبيق القواعد؛ خشية الخطأ . وهذا يصرفه عن متابعة المعنى .

ولعل هذه الظاهرة هى التى جعلت أحد المصلحين الاجتماعيين يقول : « إن القارئ فى اللغات الأجنبية يقرأ ليفهم ، والقارئ فى اللغة العربية يفهم ليقرأ » .

الرأى الحاسم :

قبل أن نبدى الرأى الحاسم ونقول الكلمة الفاصلة ، بين رأى المعارضين والمؤيدين ، يجدر بنا أولا أن نستحضر فى أذهاننا هذه الحقائق والمبادئ :

١ ـ أن الطفل يأتى إلى المدرسة ولغته هى العامية ، التى يستعملها ويسمعها فى البيت والشارع والمدرسة أيضاً .

٢ ـ أن الطفل يأتى إلى المدرسة ، وقد اكتسب كثيراً من العادات اللغوية الفاسدة ، فهو يستعمل للمثنى ضمير الجمع ، ويقف بالسكون على كل ما ينطق به . . .وهكذا .

٣ ـ أن التلميذ الصغير لم ينضج عقله إلى الحد الذى يمكنه من التعليل والربط

والتعميم ، واستنباط القواعد .

ودراسة القواعد بطريقة منظمة هى فى الواقع دراسة عقلية مركبة متعددة النواحى ، تستوجب جهوداً فكرية ، لا تتحملها عقلية صغار التلاميذ ؛ فهى تتطلب قوة الملاحظة ، ودقة الموازنة ، والمقدرة على التجريد ، واستنباط الحكم العام ، من الأمثلة الجزئية .

٤ — والقواعد — بطبيعتها — مادة جافة ، غير شائقة للتلاميذ ؛ لأنها لا تحقق هدفاً مباشراً ، مما يشوقهم الوصول إليه .

٥ — أن الاستعمال اللغوى الصحيح فى التعبير والقراءة ، لا يستغنى — مع طغيان العامية وسيادتها — عن الإلمام بالقواعد الضرورية التى تعصم القلم ، وتقوم اللسان ، وتكشف عن وجه الصواب حين الشك والالتباس .

٦ — أن القواعد من أسس الدراسة لكل لغة أجنبية ، وكلما كثر الاشتقاق فى لغة ، كانت معرفة قواعدها أكثر لزوماً .

بعد تقرير هذه الحقائق ، يمكن التوفيق بين الفريقين بمراعاة مايأتى :

١ — استخدام الطريقة « العرضية » فى السنوات الأولى ، وتأجيل دراسة القواعد بالطريقة المنظمة المقصودة إلى آخر المرحلة الابتدائية ؛ إذ يكون التلميذ أكثر نضجاً وتقبلا للقواعد العامة .

٢ — أن يختار من القواعد ما له أهمية وظيفية ، وفائدة فى الكلام ، ولا داعى إلى كثرة التفصيلات ، وسرد المذاهب المختلفة ، وحفظ الصيغ المعهودة .

متى يبدأ بتدريس القواعد ؟

اختلف المربون فى تحديد السن التى يجوز معها البدء بتدريس القواعد ، ومع هذا الاختلاف انعقد إجماعهم على أن القواعد تستلزم تهيؤاً عقلياً خاصاً ، يمكن التلاميذ من الموازنة ، والتعليل والاستنباط .

وقد مال أكثر المربين إلى إعفاء تلميذ المدرسة الابتدائية ، من دروس القواعد حتى سن العاشرة ، أى إلى الصف الخامس .

ويمكننا فى ضوء النظم التعليمية السائدة أن نقسم سنوات الدراسة إلى مراحل ، وأن نوضح ما يناسب كل مرحلة .

مراحل تدريس القواعد

أولا : فى المدارس الابتدائية :

الحلقة الأولى ، وتشمل الصفين الأول والثانى ، وفى هذه الحلقة لا يعلم الطفل قواعد مطلقاً ، ولا يؤخذ بنوع معين من التدريبات حول أسلوب خاص ، أو تأليف جمل بشكل معين ؛ لأن الطفل فى هذه الحلقة محدود الخبرات ، فحاجته ماسة إلى توسيع خبرته ، وتنمية محصوله اللغوى ؛ ليستطيع التعبير عن حاجاته دون توقف ، فمهمة المدرس فى هذه الحلقة محصورة فى تمكين الطفل من الكلام باللغة التى يستطيعها ، ونغتفر له العامية ؛ لأن صحة الأسلوب ستأتى بالتدريج .

الحلقة الثانية ، وتشمل الصفين الثالث والرابع ، وفى هذه الحلقة يدرب التلميذ على صحة الأداء ، وقوة التعبير ، بطريقتين :

(ا) استمرار التدريب المباشر على التعبير ، كما هو متبع فى الحلقة السابقة ، ولكن بصورة أرقى .

(ب) تدريبه على وحدات نحوية معينة ، مما يشيع فى لغته ، ويستعمله استعمالا خاطئاً ، وذلك كالتدريب على الأسئلة والأجوبة ، وعلى بعض الضمائر ، وأسماء الإشارة ، والأسماء الموصولة ، ونستطيع — بهذا التدريب — أن نهذب لغة التلميذ ، ونعدل به عن كلمة « إحنا » إلى « نحن » وعن كلمة « إزاى » إلى كلمة « كيف » وعن كلمة « إللى » إلى كلمة « الذى » وعن كلمة « ده » إلى « هذا » وعن كلمة « فين » إلى « أين » وعن كلمة « إمته » إلى « متى » وعن كلمة « مين » إلى « منْ » . .

وهذا النوع من التدريب لا نسميه قواعد ، ولا تكوين جمل ، ولكن الاسم الملائم له ، هو التدريب على الاستعمال اللغوى ، وفى هذه الحلقة أيضاً يجب تيسير التدريب ، وتحبيبه إلى التلاميذ باستعمال البطاقات والألعاب اللغوية ، والمحاورات ، والتمثيليات ، واستخدام القصة ، متى أمكن ذلك .

وهذا التدريب لا تخصص له حصص كاملة ، وإنما تقتطع له فترات من دروس القراءة والتعبير .

الحلقة الثالثة : وتشمل الصفين الخامس والسادس ، والتلميذ فى هذه الحلقة ، يمكن أن نطمئن إلى نضج فكره ، وقدرته على فهم القواعد بالطريقة القاصدة ، التى تعتمد على الأمثلة والمناقشة والاستنباط والتطبيق ، ولا مانع من تخصيص إحدى الحصص لدراسة القواعد والتدريب عليها فى هذه الحلقة ، مع مراعاة التيسير على التلاميذ بعدم ازدحام القواعد المختلفة فى حصة واحدة .

ثانياً : فى المدارس الإعدادية :

فى هذه المرحلة يؤخذ التلميذ فى دروس القواعد بالطريقة التربوية المنظمة ، بصورة أوسع وأشمل ، ويمكن فى هذه المرحلة العودة إلى بعض الأبواب التى درست فى المرحلة السابقة ودراستها بشىء من التفصيل .

ثالثاً : فى المدارس الثانوية :

تتناول المناهج فى هذه المرحلة الأبواب والمسائل التى يدق فهمها على تلاميذ المرحلة الإعدادية ، وتخصص للقواعد والتطبيق عليها حصص كاملة ، والطريقة المناسبة هى الطريقة القاصدة ، على النحو الذى سنفصله .

الاتجاه الصحيح فى تدريس القواعد :

يحدد هذا الاتجاه الإيمان بأن القواعد وسيلة لا غاية . ويتحقق ذلك فى :
المنهج ــ الكتاب ــ الطريقة (المدرس) ــ الاختبارات .

(١) فى المنهج :

١ ــ ينبغى الاقتصار على الأبواب التى لها صلة بصحة الضبط . وتأليف الجملة تأليفاً صحيحاً ؛ ولهذا نرى أنه لا داعى مطلقاً لدراسة الصور الفرضية فى التصغير والنسب ، وإعراب لاسيا، وأحوال بناء الفعل الماضى ، وغير ذلك مما لا يتصل بضبط الكلمات ،

٢ ــ الاتجاه فى أبواب الصرف إلى الناحية العملية . ففى درس المجرد والمزيد، يعتنى بتدريب التلاميذ على الانتفاع بهذا الباب فى معرفة طريقة الكشف عن المفردات اللغوية فى المعجمات .

٣ – التدرج فى عرض أبواب القواعد ، فتدرس بعض الأبواب مجملة فى أحد الصفوف ، ثم تعاد دراستها فى صف تال ، مع شىء من التفصيل .

٤ – جعل المنهج وحدات متكاملة ، تشمل كل وحدة عدة أبواب متجانسة أو متحدة الغاية .

(ب) فى الكتاب :

١ – يجب أن يكون الكتاب مسايراً للمنهج فى اتجاهه وروحه ، وألا يتخذ منه المؤلفون معرضاً لإظهار علمهم وإحاطتهم .

٢ – اتخاذ اللغة نفسها أساساً لدراسة القواعد ، وذلك باختيار الأمثلة التى تتصل بالحياة ، وتزود التلاميذ بألوان من الخبرة والثقافة ، لا الأمثلة الجافة المبتورة ، والجمل المصنوعة المتكلفة .

٣ – جعل التمرينات التطبيقية حول نصوص أدبية ، مع الإكثار منها ، والعناية بتنويعها .

٤ – اشتمال الكتاب على طائفة صالحة من الموضوعات الثقافية ، والقصص الشائقة الصالحة للقراءة والتطبيق .

(ح) فى الطريقة :

١ – ينبغى مناقشة الأمثلة من الناحية المعنوية ، قبل مناقشة دلالاتها النحوية ، وبخاصة الأمثلة المختارة من الحكم أو الأمثال أو الشعر .

٢ – يجب أن ترمى الطريقة إلى كيفية الانتفاع بالقواعد فى ضبط النطق والكتابة ، لا إلى استيعاب الصور ، وحفظ الأحكام ، ويجدر بى أن أشير إلى أننى تصفحت مجموعات كبيرة من كراسات التلاميذ فى الصف الأول الثانوى من مدارس مختلفة ، فى العام الدراسى (٦٠ – ٦١) ؛ لأختبر مدى ما استفاده التلاميذ من دراسة موضوع همزتى الوصل والقطع ، وإلى أى حد انتفعوا به فى تجنب الأخطاء الشائعة ، التى يقع فيها كثير من المتعلمين ، فى رسم الهمزة مع الألف أو تركها .

وقد هالنى كثرة هذه الأخطاء فى كراسات التلاميذ جميعاً ، لا تكاد تسلم منها كراسة واحدة ، فالهمزة – فى غالب الأحوال – تكتب فوق الألف أو تحتها ، حين

تكون همزة وصل ، وتهمل كتابتها حين تكون همزة قطع ، وقد تابعت هذه التجربة ، فزرت بعض الفصول ، وقلت للتلاميذ فيما اختبرتهم فيه : كثير من الأسئلة التى تواجهونها فى امتحانات المواد المختلفة تبدأ بجملة اشرح كذا ، أو اذكر أسباب كذا ، أو اكتب فى أحد الموضوعين الآتيين :

وطلبت إلى بعض التلاميذ أن يكتبوا على السبورة الكلمات « اشرح » و « اذكر » و « اكتب » وأن يكتبوا تحت كل كلمة منها نوع همزتها ، وقد وجدت أن أكثر من ٩٠٪ من التلاميذ كتبوا هذه الكلمات بالصور الآتية : إشرح — أذكر — إذكر — أكتب ، ومن الغريب أن أكثرهم قد أصابوا فى تعيين نوع الهمزة، فكتبوا تحت الكلمات « همزة وصل » ، وبمناقشة التلاميذ تبين أن معظمهم قد وعى القاعدة وحفظها ، وعرف أن أمر الثلاثى همزته همزة وصل ، ولكنه لم يعرف ، أو نستطيع أن نقول : إن المدرس لم يوجهه إلى الثمرة العملية لدراسة هذا الباب ، وهى أن همزة الوصل لا ترسم ، وهمزة القطع يجب رسمها .

هذا مثال من أمثلة كثيرة ، نسوقه دليلا على أن بعض المدرسين لا يفطنون إلى أن القواعد ليست غاية فى ذاتها ، وإنما هى وسيلة تعين على صحة النطق ، وسلامة التعبير ، شفويًّا كان أو كتابيًّا ، فإذا لم تؤد إلى هذه الغاية فلا جدوى من دراستها .

٣ — تمكين التلاميذ من أداء المعانى المختلفة بالأساليب المنوعة الصحيحة: كالنفى والتوكيد والشرط والتعليل والوصف والقسم والتعجب والتوقيت والتخصيص ، وغير ذلك من المعانى التى تعرض فى الأذهان ، ويحتاج التعبير عنها إلى القوالب الصحيحة .

٤ — دراسة بعض الأبواب بطريقة عملية ، تساير الاستعمال الفطرى ، وذلك كالضمائر ، وأسماء الإشارة ، والأسماء الموصولة ، والاستفهام والجواب ، ونحو ذلك .

٥ — تجنب الطريقة الجدولية المعقدة ، التى تحوّل درس القواعد إلى درس شبيه بالقواعد الرياضية .

٦ — جعل القواعد من الوسائل المعينة على الفهم والتعبير السليم .

(د) فى الاختبارات والتمرينات :

يجب أن يراعى فيها ما يأتى :

١ — مدى انتفاع التلاميذ بالقواعد فى تأليف الجمل وضبطها ضبطاً صحيحاً :

٢ – ترك المطالبة بتكوين جمل تثقلها القيود والشروط ؛ فتخرج بذلك عن جمال الصياغة ، وعن الصبغة الأدبية .

٣ – ترك المطالبة بذكر الأنواع والتقاسيم والتعاريف ونص القواعد .

طرق تدريس القواعد

أولا : فى المدرسة الابتدائية

(١) التدريب اللغوى للصفين الثالث والرابع :

مجال هذا التدريب هو بعض الوحدات النحوية كالاستفهام والجواب وبعض الضمائر، وسبيل ذلك هو المحادثات والأسئلة فى دروس القراءة والتعبير ، وقد سبق أن ذكرنا فى طريقة تدريس القصة فى حصة التعبير الشفوى ، تدريب التلاميذ على أن يسأل بعضهم بعضاً، وذلك بتكليفهم أن يصوغوا أسئلة مختلفة فى القصة التى استمعوا إليها ،وأن يستعملوا فى هذه الأسئلة أدوات الاستفهام المختلفة .

ومن الممكن استخدام البطاقات والألعاب اللغوية فى تنظيم هذا التدريب ؛ لخلق مواقف طبيعية محببة . تستخدم فيها أدوات مختلفة للاستفهام ، وضمائر مختلفة كذلك ، وطبيعى ألا يستخدم المدرس فى هذه المرحلة المصطلحات ، ولا يصوغ قاعدة يأخذ التلاميذ بحفظها .

البطاقات :

هى قطع صغيرة من الورق ، يكتب على كل منها عبارة أو سؤال ؛ لتدريب التلاميذ على وحدات معينة . مثل الاستفهام والضمائر ونحوها .

فمثلا : للتدريب على الاستفهام والجواب تعد بطاقات بعدد التلاميذ ، نصفها يحمل أسئلة ، مع تنوع أدوات الاستفهام . ونصفها يحمل أجوبة عن هذه الأسئلة ، وتوزع هذه البطاقات على التلاميذ . ثم يكلف تلميذ أن يقف ويقرأ ما فى بطاقته ، فإن كان سؤالاً يقف التلميذ الذى فى بطاقته جواب هذا السؤال ،ويقرأ هذا الجواب ، ومن يخطئ أو يسهو تؤخذ بطاقته . . . وهكذا .

وإن كان جواباً يقف التلميذ الذى بيده السؤال ويقرأ هذا السؤال .

ويمكن استخدام البطاقات فى التدريب على استعمال الضمائر وأسماء الإشارة وغيرها .

فمثلا تعد ثلاث بطاقات ، يحملها ثلاثة تلاميذ ، على النحو التالى :

البطاقة الأولى

١ – أخرج قلم الرصاص واكتب اسمك على ورقة

٢ – اسأل زميلك رقم (٣) عما فعلته ، مستخدماً إحدى الكلمات المكتوبة على السبورة .

البطاقة الثانية

اسأل زميلك رقم (١) عما فعل ، مستخدماً إحدى الكلمات المكتوبة على السبورة .

البطاقة الثالثة

اسأل زميلك رقم (٢) عما فعل زميلك رقم (١) مستخدماً إحدى الكلمات المكتوبة على السبورة .

الطريقة :

يكتب المدرس على السبورة الكلمات الثلاث : أنا – أنت – هو

١ – يقرأ التلميذ رقم (١) البطاقة الأولى التى فى يده، وينفذ ما فيها (سيخرج قلمه ، ويكتب اسمه) ثم يوجه لزميله رقم (٣) السؤال الآتى : ماذا فعلت أنا ؟ سيجيبه الزميل(٣) أنت أخرجت قلمك ، وكتبت اسمك على ورقة .

٢ – يقرأ التلميذ رقم (٢) البطاقة الثانية التى فى يده ، وينفذ ما فيها (سيوجه إلى زميله رقم « ١ » هذا السؤال) : ماذا فعلت أنت ؟ وسيجيبه الأول : أنا أخرجت قلمى وكتبت اسمى على الورقة .

٣ – يقرأ التلميذ رقم (٣) البطاقة الثالثة التى فى يده . وينفذ ما فيها (سيوجه إلى زميله

رقم (٢) هذا السؤال : ماذا فعل زميلك رقم (١) ؟ فيجيب : هو أخرج قلمه ، وكتب اسمه على الورقة .

وفى المدارس المشتركة يمكن التمرين على ضمائر المؤنث ، كما أنه من الممكن جعل البطاقات للتدريب على المفرد والمثنى والجمع .

الألعاب اللغوية :

يميل الطفل إلى اللعب ؛ ولهذا يحسن أن نستغل هذا الميل ، فنجعل الطفل يلعب فى التعلم ، ويتعلم فى اللعب ، ومن الممكن أن نهيئ للطفل لعبة لغوية ، يدرب فيها على استعمال الضمائر ونحوها :

والطريقة :

أن يكتب المدرس على السبورة نموذجاً لسؤال يحاكيه التلاميذ ، مثل : أنا رسمت كذا فى حصة الرسم ، وأنت ماذا رسمت ؟ ثم يقف التلاميذ على محيط دائرة (يحسن أن تؤدى هذه اللعبة فى فناء المدرسة أو حديقتها) ويسأل التلميذ الأول من بجواره : أنا رسمت كرة ، وأنت ، ماذا رسمت ؟ فيجيبه ، ثم يوجه السؤال إلى من يليه ، وهكذا ، والمخطئ يخرج من الدائرة ، ومن الممكن أن نغير الأسئلة ، بحيث يكون فى الأجوبة الضمائر : نحن — هما — هم — أنتما — أنتم — أنتن . . .

هذا وينبغى التدرج فى هذه البطاقات من السهل إلى الصعب ، كما ينبغى التنويع والابتكار ، وتجنب التكلف والمظاهر الشكلية ، التى تطفئ حماسة التلاميذ ، وتجعلهم يسيئون الظن بهذه البطاقات ، أو يعتبرونها نوعاً من العبث وضياع الوقت .

(ب) فى الصفين الخامس والسادس :

ينبغى أن يكون محور الدرس قصة شائقة قصيرة ، أو موضوعاً طريفاً قصيراً ، ويسير المدرس على حسب الخطوات الآتية :

١ — يمهد للقصة بحديث أو أسئلة ، على نمط التمهيد لدرس المطالعة .

٢ — يعرض على التلاميذ القصة على سبورة إضافية .

٣ — يطلب إليهم قراءتها قراءة صامتة .

٤ — يناقشهم فى أفكارها ومعانيها العامة بأسئلة قليلة .

٥ — يوجه أنظارهم إلى بعض الكلمات أو الجمل فى القصة ، ويناقشهم فى استعمالاتها ، وما بها من ظواهر لغوية تساير موضوع الدرس .

٦ — يستنبط منهم القاعدة العامة من هذه الظواهر .

٧ — يدربهم على هذه القاعدة تدريباً كافياً فى أمثلة كثيرة متنوعة .

وإذا لم تتيسر السبورة الإضافية يستخدم كتاب القواعد ، فيقرأ التلاميذ فيه القطعة أو القصة التى هى محور الدرس قراءة صامتة ، ثم يأمرهم المدرس ، بإقفال الكتب ، ويناقشهم فى معانى القطعة ، ثم يوجه إليهم أسئلة فى القطعة نفسها ، تكون إجاباتها أمثلة صالحة للدرس ، ويكتب هذه الأمثلة على السبورة ، ثم يسير فى المناقشة والاستنباط والتطبيق على الطريقة السابقة ، وله أن يعود بالتلاميذ إلى الكتاب ؛ لحل ما به من تمرينات.

والحكمة فى إقفال الكتب عقب الانتهاء من القراءة الصامتة أن يتفرغ التلاميذ لشرح الدرس ، وألا يشغلوا عن المدرس بما فى الكتاب من بحث وشرح .

ثانياً : فى المدرسة الإعدادية

نستطيع أن نطمئن إلى نضج التلميذ فى هذه المرحلة ، وإلى قدرته على التعليل والموازنة والاستنباط ؛ ولهذا تدرس له القواعد بطريقة تربوية منظمة ، عمادها عرض الأمثلة ، ومناقشتها ، والربط بينها ، ثم استنباط الأحكام العامة بها ، ثم التطبيق عليها .

وقبل أن نفصل الكلام فى طريقة تدريس القواعد لتلاميذ هذه المرحلة ، ينبغى ملاحظة الأمور الآتية :

١ — نشأة القواعد النحوية ؛ فقد نشأت متأخرة عن اللغة ، وقد جهد النحاة القدماء فى تتبع كلام العرب واستقرائه ، من شعر وخطب وقرآن وحديث ، ودراسة هذا الكلام دراسة تعتمد على التأمل والملاحظة ؛ حتى استنبطوا القواعد .

٢ — طبيعة القواعد : فالقواعد كليات وقوانين عامة ، ينتظم كل منها أمثلة كثيرة متشابهة .

٣ — طبيعة الذهن فى إدراك الكليات : فالذهن لا يفهم الكلى إلا بعد رؤية عدة جزئيات متشابهة ، فالسيارة لا يدرك مدلولها إلا بعد رؤية عدة سيارات ، مهما تختلف

فى اللون أو الشكل ، فإنها تجتمع فى صفات كثيرة مميزة ، وكذلك الطائر والشجرة ، وهذا القول لا يتعارض مع ما ذكرناه سابقاً من أن الكل يفهم قبل الجزء ؛ فالفرق واضح بين علاقة الكل بالجزء ، وعلاقة الكلى بالجزئى ، فالكل لا يصح إطلاقه على الجزء ، ومثال ذلك كلمة « طائر » لا يصح إطلاقها على الريش أو الجناح أو المنقار ، ولكن الكلى يصح إطلاقه على الجزئى ، فكلمة « طائر » يصح إطلاقها على الحمامة والغراب ، والنسر والعقاب ونحو ذلك .

نخرج من هذه الأمور الثلاثة بمبدأين أساسيين ، هما :

١ — ضرورة تقديم الأمثلة على القاعدة ، كما تقدمت اللغة على القواعد .

٢ — ضرورة تعدد الأمثلة للنوع الواحد من القواعد ، لضرورة تعدد الجزئيات لفهم الكليات ، وإذن فمن الخطأ محاولة استنباط القاعدة من مثال واحد .

أمثلة القواعد

(ا) طرق اختيارها :

لاختيار أمثلة القواعد طرق كثيرة ، نذكر منها ما يلى :

١ — أن يعد المدرس نفسه الأمثلة المطلوبة ، ويعرضها على السبورة ، وتمتاز هذه الطريقة بأن فيها ضماناً — إلى حد كبير — لحسن اختيار الأمثلة . وتمتاز — كذلك — بمساعدتها على سرعة السير فى الدرس ، ولكن يؤخذ عليها أن موقف التلميذ سلبى ، وأن الأمثلة مفروضة عليه فرضاً .

٢ — أن يطالب المدرس التلاميذ بتكوين أمثلة على نمط معين ، كأن يطالبهم بجمل اسمية ؛ تمهيداً لدراسة كان وأخواتها ، أو إن وأخواتها ، أو يطالبهم بجمل فعلية ؛ تمهيداً لدراسة أحد المكملات ، كالمفعول به ، أو الحال ، أو الظرف ، أو نائب الفاعل .

وتمتاز هذه الطريقة بأن فيها إثارة للتلاميذ ، وإشراكاً لهم فى الدرس ، فموقفهم إيجابى ، ولكن يؤخذ عليها أن فيها نوعاً من البطء ، كما أن كثيراً من هذه الأمثلة التى يأتى بها التلاميذ ، ربما كان تافه المعنى ، ركيك الأسلوب .

٣ — أن يطالب المدرس بعض التلاميذ بأعمال حسية فى الفصل ، كإغلاق الباب ،

أو فتح النافذة ، أو إخراج كتاب ، أو استدعاء خادم ، أو نحو ذلك ، ثم يطالبهم بالتعبير عن هذه الأعمال ويكتب العبارات الصحيحة على السبورة ، تمهيداً لاستخدامها فى تدريس الموضوع المقصود .

وتمتاز هذه الطريقة بأنها تجعل اللغة وسيلة مجدية فعالة فى تصوير المواقف والتعبير عنها ، وأداة حية من أدوات الحياة . وفى هذه الطريقة — أيضاً — إشراك للتلاميذ ، وتوفير لفرص إيجابيتهم ، ولكن يؤخذ عليها أنها لا تطرد فى جميع الدروس .

٤ — أن يعرض المدرس فقرة من موضوع طريف ، أو قصة قصيرة تستنبط منها الأمثلة بطريق المناقشة .

وتمتاز هذه الطريقة بما يأتى :

١ — أنها تزود التلاميذ بطائفة من الخبرات وألوان الثقافة والمعرفة ، بجانب استخدام الفقرة فى شرح القاعدة المطلوبة .

٢ — أنها تؤدى إلى اختيار الأمثلة من واد واحد .

٣ — أنها تربط بين القواعد واللغة ، وتجعل دراسة القواعد فى ظلال اللغة .

٤ — أنها تؤكد ما قلناه من أن القواعد وسيلة ، وليست غاية ، وأنها فى خدمة التعبير دائماً ؛ فالقطعة التى تعرض على التلميذ اليوم فى درس القواعد ، يمكن الانتفاع بها غداً فى درس التعبير ، إذا كان الموضوع متصلا بموضوع القطعة ، ويحسن المدرس إذا عمد إلى هذا الربط ، فتعالج القطعة فى درس القواعد مثلا موضوعاً على الطيور ، ويكون موضوع التعبير فى يوم تال ، الطيور وأنواعها وفوائدها .

٥ — أنها المظهر الطبيعى لوظيفة القواعد ، وهى أنها وصف للظواهر اللغوية .

فهذه الطريقة تفوق جميع الطرق السابقة ، ولا يؤخذ عليها إلا أن بعض المدرسين يتكلفون فى صياغة هذه القطعة ؛ ليضمنوها ما يحتاجون إليه فى درسهم من أمثلة ، وهم بهذا التكلف يفسدون أذواق التلاميذ ، ويسيئون أكثر مما يحسنون .

كما يؤخذ عليها — أيضاً — إسراف المدرسين والمؤلفين فى إطالة هذه القطعة ؛ حتى لتضيق الحصة عن قراءتها ومناقشة معناها ودراسة القواعد المطلوبة فى ظلها ،

وموقف المدرسين حيال هذه القطع الطويلة لن يتعدى أمرين : إما أن يستمروا على إخلاصهم للطريقة ، وتنفيذها بدقة ، فيعالجوا – مع التلاميذ – القطعة التى أمامهم ، مهما تكن طويلة ، علاجاً وافياً ، يتضمن التمهيد لها ، وقراءتها ، ومناقشة معناها ، ثم استخراج الأمثلة منها ، وهم فى هذه الحالة يستهلكون حتما وقتاً طويلا ينتقص من حق المناقشات النحوية التى تتجه إلى خدمة أغراض الدرس الأصلية ، وهى استنباط قاعدة ، والتدريب عليها تدريباً كافياً ، وانتقاص فرصة المناقشات النحوية يجعل التلاميذ يخرجون من الحصة دون أن يهضموا القاعدة الجديدة ، ودون أن يحسنوا التدريب عليها ، والانتفاع بها فى سداد النطق واستقامة اللسان .

وإما أن يهمل المدرسون هذه القطعة الطويلة ؛ ضنا بالجهد والوقت أن يبددا فى عمل قد يظنونه خارجاً عن الغرض الأصلى من الدرس ، ويلجئوا إلى الجمل المصنوعة ، والأمثلة المتكلفة المبتورة ، ضماناً لسرعة السير فى الدرس ، وحرصاً على استيفاء المناقشة النحوية ، وتوفيراً للوقت الذى يقضى فى التدريب والتطبيق على القواعد المستنبطة .

وفى كلا الأمرين يحيد المدرسون عن الخطة السديدة التى ينبغى أن تجمع بين المناقشة المستوعبة والتدريب الوافى من جهة ، وبين المبدأ التربوى السليم الذى يقضى بأن تدرس القواعد فى ظلال اللغة من جهة أخرى .

والمدرسون قد يمكنهم فى بعض الحالات اختصار هذه القطع الطويلة ، وقد يكونون مضطرين إلى هذه الإطالة فى حالات أخرى ؛ وذلك أن يكون الموضوع الذى يدرس كثير الأجزاء ، منوع المسائل . والتمثيل لكل أحواله يتطلب بسط القطعة وإطالتها ؛ حتى لا يكون فى صياغتها الموجزة تكلف يسقطها ، ولكننا – فى هذه الحالة – نفضل أن تدور الأمثلة فى عبارات مختلفة الفكرة ، منوعة الموضوع ، بشرط أن يتوافر فى كل منها خصب المعنى ، وجمال الأسلوب .

(ب) ما يراعى فى الأمثلة :

١ – حسن الاختيار ، بأن تتضمن ألواناً من الثقافة والمعرفة ، ومن الخطأ ما يقع فيه بعض المدرسين ، من تضييق دائرة الأمثلة وقصرها على البيئة المدرسية : التلميذ والفصل والكتاب ، والامتحان والنجاح . .

٢ – ألا تكون من الجمل المصنوعة المتكلفة أو العبارات الجافة المملولة .

٣ – أن تكون متعددة منوعة .

٤ – أن تكون واضحة الدلالة على المعنى المتصل بالدرس ، فمثلا فى درس الفعل الماضى لا نمثل بفعل مسبوق بإذا الظرفية ؛ إذ أن التلميذ لا يسلم مطلقاً بأن « اجتهد » فعل ماض فى مثل : « إذا اجتهد محمد نجح » ؛ لأن اجتهاد محمد لم يحدث فى الماضى ، ولكن ينتظر حصوله فى المستقبل ، وفى درس المضارع لا نمثل بفعل مسبوق بلم ؛ فكلمة « يحضر » فى « لم يحضر محمد الحفلة » تدل على الماضى ، ولا يسلم التلميذ بأن معنى المضارع ينطبق عليها .

وقد أعجبتنى يوماً ملاحظة بارعة دقيقة ، لاحظها أحد التلاميذ بالمدارس الابتدائية ، وذلك فى درس يلقيه أحد طلبة كلية التربية فى درس تربية عملية .

كان موضوع الدرس « الفعل المضارع » وقد استعان الطالب بقطعة عن النيل ، ومنها :

« ينبع النيل من أواسط إفريقية ، ويسير متجهاً نحو الشمال ، ويصب فى البحر الأبيض . . »

وبديهى أن هذا الطالب قصد أن يمثل للفعل المضارع بهذه الكلمات : ينبع – يسير – يصب ، وفى أثناء مناقشته ، قال له هذا التلميذ : ولكن النيل ينبع من هذا المكان ، ويسير فى هذا الاتجاه ، ويصب فى البحر الأبيض ، منذ الزمن الماضى القديم ، فهذه الأفعال أفعال ماضية ، وكان رد الطالب على هذا التلميذ نوعاً من المحاورة العاجزة عن إقناع التلميذ ، وعن شفاء ما فى نفسه ، وعن إبطال منطقه .

وفى درس اسم الفاعل لا نمثل بهذه الكلمات : مؤمن – كافر – شاعر – عالم ، وفى درس الفاعل لا نبدأ بأمثال هذه الجمل : انكسر الزجاج – ارتفع البناء – جف الشجر – اتسع الشارع ؛ لأن الفاعلية ليست واضحة فى هذه الأمثلة .

خطوات الدرس :

هذه الخطوات هى خطوات التفكير الخمس التى تنتظمها طريقة « هربارت » :

١ ـــ التمهيد :

وتتوقف طريقته على نوع الأمثلة ، فنى حالة الاستغناء عن القصة والفقرة المساعدة ، يكون التمهيد بأسئلة فى المعلومات السابقة التى تتصل بالدرس ، وفى حالة استخدام القطعة المساعدة ، يمهد لها بطريقة التمهيد لموضوع المطالعة ، ثم تعرض القطعة على سبورة إضافية ، ويطالب التلاميذ بقراءتها قراءة صامتة ، ثم يناقشون فى معناها العام .

٢ ـــ عرض الأمثلة :

ويكون ذلك بإحدى الطرق السابقة ، وفى حالة استخدام القطعة المساعدة ، يوجه إلى التلاميذ أسئلة فى القطعة ، تكون إجاباتها أمثلة صالحة للدرس ، وتدون هذه الأمثلة بالتدريج على الجانب الأيمن من السبورة الأصلية فى وضع رأسى ، وتوضع خطوط تحت الكلمات المطلوبة ، وتضبط أواخرها ، وإذا لم تسعف القطعة فى تقديم أمثلة متعددة للنوع الواحد فلا مانع حينئذ أن يزاوج المدرس بين الأمثلة التى تؤخذ من القطعة ، وأمثلة أخرى يضيفها إليها من عنده .

٣ ـــ الموازنة :

وتسمى « المناقشة » أو « الربط » وفى هذه المرحلة تناقش الأمثلة مناقشة تتناول الصفات المشتركة أو المختلفة بين الجمل ؛ تمهيداً لاستنباط الحكم العام ، الذى نسميه « قاعدة » ، وتشمل الموازنة نوع الكلمة ، ونوع إعرابها ، ووظيفتها المعنوية ، وموقعها بالنسبة إلى غيرها . . . وهكذا [١] .

والموازنة نوعان : موازنة أفقية ، وموازنة رأسية .

فالموازنة الأفقية : هى التى يقصد بها الموازنة بين كلمة أو أكثر فى جملتين مختلفتين ، مثل الجمل الاسمية مع الناسخ ، وبدون الناسخ ، والجملة الفعلية فى حالة البناء للمعلوم والبناء للمجهول ، ومثل الفعل المضارع مرفوعاً ومنصوباً ومجزوماً .

---

(١) يمكن فى كثير من الدروس توجيه أسئلة إلى التلاميذ فيما سبقت دراسته مما يتصل بالموضوع الجديد ، ويمهد له ، وتلقى هذه الأسئلة قبل مناقشة أمثلة الدرس الجديد ، أو فى أثناء المناقشة .

وفى مثل هذه الحالات يحسن عرض الأمثلة على السبورة فى نهرين متوازيين ، يكتب فى النهر الأول الجمل الاسمية بدون ناسخ وفى النهر الثانى هذه الجمل مع النواسخ ، أو يكتب فى النهر الأول الجمل والفعل مبنى للمعلوم ، وفى النهر الثانى هذه الجمل ، والفعل مبنى للمجهول . . . وهكذا . .

والموازنة الرأسية نوعان : موازنة جزئية ، وموازنة كلية ، فالجزئية هى الموازنة بين مثالين متشابهين ؛ لإدراك الصفات المشتركة بينهما ؛ تمهيداً لاستنباط قاعدة ، مثل الموازنة بين كلمتى « باكياً » و« مسروراً » فى « أقبل المظلوم باكياً » و« انصرف الزائر مسروراً » وذلك فى تدريس الحال .

ومثل « يا عبد الله » و « يا بائع الصحف » فى تدريس المنادى . والكلية هى الموازنة بين طوائف الأمثلة ؛ لإدراك الصفات المشتركة والمختلفة بينها ، مثل الموازنة بين أمثلة المنادى العلم ، والمنادى النكرة ، والمنادى المضاف ، وكذلك الموازنة بين طوائف الأمثلة التى تبين أنواع الحال ، أو أنواع الصفة ، وفى جميع هذه الحالات ينبغى أن يتحرى المدرس فى هذه الموازنة معالجة النواحى التى تهدف إلى القاعدة المطلوبة ، ومن البديهى أن طريقة الموازنة تختلف باختلاف الموضوعات .

٤ — الاستنباط :

بعد الانتهاء من الموازنة ، وبيان ما تشترك فيه الأمثلة . وما تختلف فيه : من الظواهر اللغوية ، يستطيع المدرس أن يشرك التلاميذ فى استنباط القاعدة المطلوبة . بعد أن يقدم لهم الاسم الاصطلاحى الجديد ، مع عدم الإسراف فى المصطلحات ؛ ولا مانع — بعد نضج القاعدة فى أذهان التلاميذ وفى ألسنتهم — من تسجيلها على السبورة أمام الأمثلة ، وتكليف أحد التلاميذ قراءتها .

٥ — التطبيق :

وهو الثمرة العملية اللغوية للدرس . وهو نوعان : جزئى وكلى ؛ فالتطبيق الجزئى يعقب كل قاعدة تستنبط قبل الانتقال إلى غيرها ؛ مثل التطبيق على نصب المضارع بعد « أنْ » ، والتطبيق الكلى يكون بعد الانتهاء من استنباط جميع القواعد ، التى يشملها

الدرس ويدور حول هذه القواعد جميعها ، مثل التطبيق على نصب المضارع بعد الأدوات المختلفة ، وذلك فى درس نواصب المضارع .

وينبغى فى التطبيق مراعاة التدرج من السهل إلى الصعب وطريقة ذلك :

١ ــ أن يبدأ المدرس بعرض جمل تامة ، فيها اللون المطلوب التدريب عليه ويطالب التلاميذ بتعيين الشىء المراد ، كأن يعرض الجملة ، ويقول : أين الظرف ؟ أو أين الحال فى هذه الجملة ؟

٢ ــ أن يعرض جملا ناقصة ، ويطالب التلاميذ بتكميلها بالاسم المطلوب .

٣ ــ أن يعرض كلمات ؛ ليستخدمها التلاميذ فى جمل من إنشائهم ، على أن تؤدى هذه الكلمات وظيفة معنوية معينة ، على حسب موضوع الدرس .

٤ ــ أن يطالب التلاميذ بتكوين جمل كاملة ، تطبيقاً على القاعدة المدروسة .

ثالثاً : فى المدارس الثانوية

يسير درس القواعد فى هذه المرحلة على الطريقة المرسومة فى المرحلة الإعدادية ، من حيث الخطوات وترتيبها ، ومن الممكن الاستغناء عن السبورة الإضافية ، واعتماد التلاميذ على الكتاب فى قراءة القطعة المساعدة ، واستخدام السبورة الأصلية فى تدوين الأمثلة التى يستنبطها المدرس والتلاميذ من القطعة بطريق المناقشة .

ويراعى ما يأتى فى درس القواعد :

١ ــ تعدّ القطعة المساعدة على سبورة إضافية ، ويكتب على ظهرها التطبيق الكلى (لغير المرحلة الثانوية) .

٢ ــ بعد استنباط أية قاعدة ، يجب التطبيق عليها تطبيقاً جزئيًّا .

٣ ــ إذا اشتمل الدرس على أكثر من قاعدة ، تنسق الأمثلة فى طوائف منفصلة ، على حسب ألوان القاعدة .

٤ ــ يجب أن تتعدد أمثلة النوع الواحد .

٥ ــ فى منهج المرحلتين الإعدادية والثانوية بعض أبواب ، ربما لا يتسنى دراستها بالطريقة التى رسمناها ، وإنما تدرس على أنها أساليب ، كالإغراء ، والتحذير ،

والاختصاص ، وينبغى فى دراستها العناية بتفهيم معانيها للتلاميذ ، وتدريبهم على استعمالها، والقياس عليها .

والاتجاهات الحديثة تعفى المدرس والتلميذ من تشريح هذه الأساليب ، وتحليل عناصرها .

نموذج
لدرس فى القواعد فى موضوع « الحال »

(ا) القطعة المساعدة :

دخل الأب فى ليلة العيد حاملا فى يديه بعض الهدايا النفيسة لأولاده ، فلما رآه ابنه حسام أقبل عليه مسرعاً ، ونظر إلى ما فى يديه مسروراً ، ثم أخذ منه الهدايا ، ووضعها على المنضدة مرتبة ، ثم استدعى إخوته ، وجلسوا يحدثهم أبوهم وأمهم حديثاً لطيفاً ، ثم وزع عليهم أبوهم الهدايا فرحاً مبتسماً، فأخذ كل منهم هديته مبتهجاً شاكراً .

(ب) أسئلة لمناقشة المعنى العام :

١ ــ فى أى ليلة كانت هذه القصة ؟

٢ ــ ماذا كان يحمل الأب فى يديه ؟

٣ ــ لماذا اشترى هذه الهدايا ؟

٤ ــ ولماذا اشتراها فى تلك الليلة ؟

٥ ــ أى أولاده رآه أولا ؟

٦ ــ أين وضعت الهدايا ؟

٧ ــ لماذا استدعى حسام إخوته ؟

٨ ــ فيم تحدثت الأسرة ؟

٩ ــ من وزع الهدايا ؟

(حـ) أسئلة لاستخراج أمثلة الدروس :

١ ــ كيف دخل الأب منزله ليلة العيد ؟

٢ ــ كيف أقبل عليه حسام ؟

٣ ــ كيف نظر حسام إلى ما فى يدى والده ؟

٤ — كيف وضعت الهدايا فوق المنضدة ؟

٥ — كيف استقبل كل ولد هديته ؟

(د) الأمثلة التى أسفرت عنها الأسئلة :

دخل الأب منزله ليلة العيد حاملا هدايا

أقبل عليه حسام مسرعاً

نظر حسام إلى ما فى يدى والده مسروراً

وضعت الهدايا مرتبة فوق المنضدة

استقبل كل ولد هديته شاكراً مبتهجاً

(يمكن الاكتفاء بثلاثة امثلة)

(هـ) الموازنة :

بعد قراءة هذه الأمثلة ، توجه أنظار التلاميذ إلى الكلمات التى تحتها خطوط ، ثم يسألون عن نوعها ، كلمة كلمة ، ويربطون بينها من حيث الصفة المشتركة بينها ، وهى الاسمية ، ثم يسألون عن ضبط آخرها ، ويربطون بينها من حيث الصفة الثانية المشتركة ، وهى النصب ، ثم يسألون عن المعنى الذى أفادته كل كلمة ، ويساعدهم على إدراك هذه المعانى النطق بالجملة بدون الكلمة التى تحتها خط ، وسؤالهم عن معناها ، ثم النطق بالجملة كاملة ، وسؤالهم عن معناها ، وبالموازنة بين المعنيين يتضح لهم الوظيفة المعنوية لهذه الكلمة ، ففى المثال الأول ، لو قلنا : دخل الأب منزله ليلة العيد ، أفنفهم شيئاً عن حال الأب حينما دخل المنزل ؟ وإذا قلنا : دخل الأب منزله ليلة العيد حاملا هدايا ، فكيف كانت حالته ؟

— كان حاملا هدايا .

— ما الكلمة التى بينت هذه الحالة ؟

— كلمة « حاملا » .

— إذن فما المعنى الذى أفادته كلمة « حاملا » .

— بينت حال الأب حينما دخل المنزل ليلة العيد .

وهكذا فى جميع الأمثلة ، ثم يربط التلاميذ بين هذه الكلمات الجديدة ، من حيث

الصفة الثالثة المشتركة بينها ، وهى بيان حالة اسم سابق ، وبعد حصر هذه الصفات الثلاث : الاسمية ، والنصب ، وبيان حالة اسم سابق ، يطلق المدرس الاسم الاصطلاحى على هذه الكلمات ، وهو « الحال » .

(و) الاستنباط :

ويكون بمطالبة التلاميذ بذكر معنى الحال ، ويدونه على السبورة – بإملاء أحد التلاميذ – أمام الأمثلة .

(ز) التطبيق :

١ – يعرض المدرس عدة جمل ، يشتمل كل منها على حال ، ويطالب التلاميذ باستخراج الحال .

٢ – ثم يعرض عليهم جملا ؛ ليكملها التلاميذ بوضع حال .

٣ – ثم يعرض عليهم كلمات ، يستخدمونها فى جمل ، بحيث تكون كل كلمة حالا .

٤ – يطالبهم بتكوين جمل تامة ، تشتمل على أحوال ، أو بالإجابة عن أسئلة ، بحيث تشمل الأجوبة أحوالا .

التطبيق

أهميته :

دراسة القواعد لا تؤتى ثمارها إلا بكثرة التطبيق عليها ، وتدريب التلاميذ تدريباً كافياً على الأبواب التى يدرسونها ، فالإلمام بالقواعد يمثل الجانب النظرى من الخصائص اللغوية ، والتطبيقات تمثل الجانب العملى ، الذى تبدو فائدته فى القراءة السليمة ، والتعبير السليم ، والتطبيق الشفوى يثبت القواعد فى أذهان التلاميذ ، ويعدّ من الطرق الطبيعية لتكوين العادات اللغوية الصحيحة ، وهو – كذلك – مقياس دقيق لمستوى التلاميذ ، ووسيلة للكشف عن الضعفاء منهم ، وعن نواحى القصور فيهم .

أنواعه :

التطبيق نوعان : شفوى وكتابى ، والتطبيق الشفوى له فرص متعددة ، بعضها فى درس القواعد ، وبعضها فى حصص مستقلة ، فنى درس القواعد يستخدم التطبيق الجزئى عقب استنباط أية قاعدة ، ويستخدم التطبيق الكلى عقب الانتهاء من استنباط قواعد الدرس .

أما التطبيق فى حصص مستقلة ، فقد يبدو للمدرس أن حاجة التلاميذ ماسة إلى مراجعة باب أو أكثر من أبواب القواعد التى درست ، وفى هذه الحالة يعمد المدرس إلى إحدى الحصص ، ويشغلها كلها بتطبيق شفوى على ما يرى مراجعته .

والطريقة :

١ ـ أن يعد طائفة من الأسئلة حول الأبواب المراد مراجعتها ، على أن يختار مادة الأسئلة من النصوص الأدبية ، والعبارات الجيدة ، ويحسن الاستعانة بموضوعات القراءة والنصوص والقرآن وغير ذلك مما سبقت دراسته .

٢ ـ تكتب هذه الأسئلة قبل الحصة على سبورة إضافية ، وإذا لم تتيسر هذه السبورة ، تكتب الأسئلة على السبورة الأصلية ، سؤالا سؤالا .

٣ ـ تعالج الأسئلة واحداً واحداً ، ويجب مناقشة التلاميذ فى فهم المطلوب من السؤال قبل البدء فى الإجابة ؛ حتى يعودوا الحرص على معرفة وجهة السؤال ، وما يتطلبه ، وإذا تبين المدرس أن أكثر التلاميذ عاجزون عن الإجابة السديدة فى سؤال أو فى جزء منه ، شرح لهم قاعدته ، ثم عاد بهم إلى مناقشة السؤال .

٤ ـ تجب العناية بمناقشة معانى العبارات قبل التحدث عنها من النواحى التطبيقية .

٥ ـ ينبغى أن يجعل المدرس من السؤال محوراً لدائرة واسعة من المناقشات .

التطبيق التحريرى :

١ ـ قد يشترك المدرس مع تلاميذه فى الإجابة عن أسئلة تطبيقية ، ثم يطالبهم بالإجابة عنها تحريريًّا ، فى كراسات التطبيق ، وتستحسن هذه الطريقة فى أول العام الدراسى ، أو فى فترات معينة من السنة ، على حسب موضوعات المنهج .

٢ ـ وقد يملى عليهم ، أو يوزع عليهم أوراقاً بها أسئلة تطبيقية ويطالبهم بالإجابة عنها مستقلين .

أسئلة التطبيقات :

بينا أن الغاية من التطبيق إنما هى تثبيت القواعد فى أذهان التلاميذ ، وتربية العادات اللغوية الصحيحة فيهم ، وإقدارهم على استعمال اللغة استعمالا سليماً فى ظل قواعدها الضابطة الهادية ، ولهذه الغاية مجالان : هما مجال النطق، قراءة أو تعبيراً ، ومجال الكتابة ، أو بعبارة أخرى ، مجال القراءة ، ومجال التعبير ، شفوياً كان أو كتابياً ، ولكل من هذين المجالين أسئلة تطبيقية تلائمه :

١ ـــ فمجال النطق يقتضى أن نعرض على التلاميذ جملا أو عبارات ، أو فقرات ، أو أبياتاً من الشعر ، أو غير ذلك ، ثم نوجه إليهم أسئلة مختلفة فى هذه النماذج ، وتسمى هذه الأسئلة : الأسئلة الوصفية ، أو الأسئلة التحليلية ؛ لأن الإجابة عنها تستوجب تحليل هذه الجمل ، أو العبارات ، ومن صور هذه الأسئلة التحليلية :

(ا) الإعراب : فلا شك أن إعراب الكلمة يرتبط بفهم وظيفتها المعنوية ، وهذا يقتضى تحليل الجملة إلى أجزائها وفهم وظيفة كل جزء ؛ ليمكن إعرابه إعراباً صحيحاً .
والتحليل يؤدى ـــ كذلك ـــ إلى تعيين علامات الإعراب فى الكلمات المعربة .

(ب) المطالبة باستخراج أنواع معينة من هذه النماذج اللغوية، كاستخراج الأفعال المنصوبة ، أو المجزومة، أو استخراج المفعول به ، أو بعض المشتقات ، أو نحو ذلك ، وكل هذا يستوجب تحليل الجمل والعبارات .

(حـ) المطالبة بحذف بعض الأدوات ، أو إضافة بعض الأدوات وبيان ما يترتب على الحذف والزيادة ، كحذف الناسخ ، أو إضافته ، وحذف الناصب أو الجازم ، أو إضافتهما .

(د) المطالبة بتحويل جملة من صيغة إلى صيغة ، كتحويل الحال المفردة إلى جملة ، أو العكس ، وتحويل الفعل من صيغة البناء للمعلوم إلى صيغة البناء للمجهول ، أو العكس ، وتحويل المصدر الصريح إلى مؤول ، أو العكس ، أو جعل الإشارة إلى غير الواحد . . وهكذا .

٢ ـــ ومجال التعبير يستوجب أسئلة تطالب التلاميذ بإنشاء جمل أو عبارات على نمط معين ، وتسمى هذه الأسئلة بالأسئلة التكوينية ، أو الأسئلة الإيجادية ، وينبغى

فى هذه الأسئلة ألا تثقلها الشروط والقيود؛ حتى تسلم الإجابة من التكلف ، ويتوافر لها حظ من جمال الصياغة .

ومن صور هذه الأسئلة :

(ا) المطالبة بمثال للحال ، حين تكون جملة ، أو مثال للمصدر المؤول يقع فاعلا ، أو لاسم مجرور بالفتحة ، أو لاسم فاعل نصب مفعولا به .

(ب) أسئلة يجاب عنها بجمل تشتمل على نوع معين ، مثل :

أجب عن السؤال الآتى بجملة تشتمل على مفعول لأجله .

لماذا يغلف السلك الكهربى ؟

ومثل : أجب عن السؤال الآتى بجملة تشتمل على فعل مضارع منصوب .

لماذا نتعلم السباحة ؟

(حـ) المطالبة باستعمال كلمات فى جمل تامة ، بحيث تؤدى هذه الكلمات وظيفة معينة ، مثل :

اجعل كل كلمة مما يأتى حالا ، أو خبراً لناسخ ، أو مفعولا ثانياً ، أو نعتاً أو نحو ذلك .

٣ ــ وهناك نوع ثالث من الأسئلة يستخدم فى التطبيق الشفوى يرتكز على أسس منظمة من المحاكاة والتكرار ، ويقصد به تدريب التلاميذ على صحة الضبط مع السرعة ؛ فتصير استقامة ألسنتهم ، وصحة أساليبهم استجابة طبيعية سريعة للقواعد التى يدرسونها ، دون جهد أو معاناة فى استيحاء هذه القواعد ، واستحضارها واستشارتها ، وتسمى أسئلة هذا التطبيق الأسئلة المباشرة .

وطريقة هذا التدريب أن يعد المدرس طائفة كبيرة من الجمل السهلة المباشرة ، والأساليب المطردة ، التى تخدم القاعدة التى درسها ، ويدرب التلاميذ على النطق بها ، وهذا التطبيق يحسن فى الأبواب التى هى مظنة الخطأ فى الضبط أو النطق ، مثل النواسخ ، والمفاعيل ، والأسماء الخمسة ، والأفعال الخمسة ، ونحو ذلك .

تصحيح التطبيق التحريرى :

١ ــ من خير الطرق التصحيح أمام التلاميذ ، ومن الممكن تخصيص جزء من

إحدى الحصص ؛ لتصحيح بعض الإجابات ، بإشراك التلاميذ ومناقشتهم .

٢ – إذا كان لابد من التصحيح خارج الفصل ، يحسن أن يشير المدرس إلى موضع الخطأ ، دون أن يكتب الصواب ، على أن يعود إلى شرح الإجابة ، وتكليف التلاميذ أن يكتبوا صواب الخطأ ؛ فى هذه الطريقة ضمان لفهم التلاميذ سر أخطائهم ، ووجه الصواب فيها ، أما إذا كتب المدرس صواب الخطأ فإن التلاميذ سينقلون – فى عملية التصويب – ما كتبه المدرس ، وربما نقلوه من غير فهم ، فلا ينتفعون بهذا التصويب فى تجنب مثل هذه الأخطاء فى تطبيق تال .

٣ – يحسن أن تقدّر إجابة كل سؤال بالدرجة التى تستحقها .

الباب السابع

الدراسات الأدبية

تشمل هذه الدراسات الأنواع الآتية :

الأناشيد – المحفوظات – النصوص الأدبية – تاريخ الأدب – البلاغة .

أولا : الأناشيد

المراد بها :

المراد بالأناشيد تلك القطع الشعرية ، التى يتحرى فى تأليفها السهولة ، وتنظم نظماً خاصًّا ، وتصلح للإلقاء الجمعى ، وتستهدف غرضاً محدداً بارزاً .

مكانتها :

هى لون من ألوان الأدب شائق محبب ، وتلحينها يغرى التلاميذ بها ، ويزيد من حماستهم لها ، وإقبالهم عليها ؛ لأن التلميذ يشعر بأنه عنصر فعال فى هذا الأثر الضخم الذى ينشأ عن اشتراكه مع زملائه فى إلقاء النشيد ، وهذا الأثر هو ذلك الصوت الجماعى القوى الرنان ، ومما يزيد مكانة هذه الأناشيد فى نفوس التلاميذ ، أنهم يؤدونها فى أطيب أوقاتهم ، وأسعد حالاتهم .

الغاية منها :

تحقق الأناشيد كثيراً من الغايات التربوية ، والخلقية ، واللغوية :

١ – فهى وسيلة مجدية فى علاج التلاميذ الذين يغلب على طبيعتهم الخجل والتردد ، ويتهيبون النطق منفردين .

٢ – والأناشيد من بواعث السرور للتلاميذ ، وأثرها واضح فى تجديد نشاطهم ، وتبديد سآمتهم ؛ لما فيها من تلحين عذب ، وتوقيع مطرب .

٣ — وأثرها قوى فى إغراء التلاميذ بالصفات النبيلة ، والمثل العليا .

٤ — والأناشيد الملحنة تأخذ التلاميذ بتجويد النطق ، وإخراج الحروف من مخارجها .

٥ — وفيها إثارة للتلاميذ ، وتقوية لشخصيتهم ، وبعث لحماستهم .

٦ — وفيها — كقطع المحفوظات الأخرى — زاد لغوى ، يكسبه التلاميذ بصورة محببة شائقة .

٧ — والأناشيد من الوسائل الناجحة فى تزويد التلاميذ باللغة السليمة فتهذب لغتهم ، ويسمو أسلوبهم ، ويزداد إلفهم للفصحى .

الفرق بين النشيد وقطعة المحفوظات :

كلاهما أثر أدبى ، ولكن بينهما فروقاً ، من حيث الشكل ، والموضوع ، والغاية ، وطريقة الأداء :

(ا) فمن حيث الشكل :

١ — قطعة المحفوظات قد تكون نثراً ، وقد تكون شعراً ، ولكن النشيد لا يكون إلا شعراً .

٢ — الشاعر فى تأليف النشيد لا يلتزم صورة شعرية معينة ، فقد يتجاوز البحور الشعرية المعروفة ، وينظمه على طريقة المربعات ، أو المخمسات ، أو نحو ذلك من الصور الجديدة فى القوافى والأوزان .

(ب) ومن حيث الموضوع :

معظم الأناشيد تعالج الشئون الوطنية ، والسياسية ، والقومية ، والدينية ، وهى فى هذه الموضوعات كلها خالية من المعانى الفلسفية ، والقضايا المنطقية ، والحكم العميقة ، ونحو ذلك ، فدائرتها أضيق نوعاً من المجال المتسع فى قطع المحفوظات الأخرى .

(ح) ومن حيث الغاية :

الغاية الأولى للنشيد إنما هى إثارة العواطف الشريفة فى نفوس التلاميذ ، كالعاطفة الوطنية ، أو القومية ، أو الدينية أو الاجتماعية ، وليس من أغراض الأناشيد مخاطبة الفكر ، وكذلك ليس الزاد اللغوى غاية مقصودة لذاتها ، فإذا جاءت جاءت عرضاً ، وذلك على عكس قطع المحفوظات العادية .

(د) ومن حيث طريقة الأداء :

١ ـــ النشيد يلقى ملحناً تلحيناً موسيقيًّا ، وقد تصحبه الموسيقا .

٢ ـــ الأناشيد ـــ غالباً ـــ تلقى إلقاء جمعيًّا .

وقطع المحفوظات على عكس النشيد فى هذين الأمرين .

اختيار الأناشيد وتأليفها :

ينبغى فى تأليف الأناشيد ، او اختيارها عدة أمور :

١ ـــ أن تتصل بمناسبات عامة ، قومية ، أو وطنية ، أو دينية .

٢ ـــ أن ترضى حاجة من حاجات الأطفال ؛ لينشدوها فى حياتهم الخاصة ، كأناشيد ، الألعاب ، وأناشيد الرحلات ، وأناشيد الحفلات .

٣ ـــ أن تساعد هذه الأناشيد فى إحياء المواسم الخاصة ، والاحتفال بها ، كالأعياد ، وشم النسيم ، ووفاء النيل ونحو ذلك .

٤ ـــ كما يحسن وضع أناشيد يتغنى بها ، على ألسنة أرباب الحرف ، كالصيادين ، والفلاحين ، والتجار ، والعمال ؛ لينشدها التلاميذ فى تمثيلياتهم .

نصيب الأناشيد من جدول الدراسة :

فى المدارس الابتدائية

(ا) فى الحلقة الأولى : تقتصر الدراسة الأدبية على الأناشيد السهلة الملحنة ، ولا يلائم أطفال هذه الحلقة أن نعرض عليهم قطعاً أخرى ، مما نسميه « محفوظات » .

(ب) فى الحلقة الثانية : يكون للأناشيد الملائمة الحظ الأوفر من هذه الدراسة الأدبية ، ولا مانع أن ندرس بجانبها بعض قطع المحفوظات السهلة المناسبة .

(حـ) فى الحلقة الثالثة : يدرس التلاميذ بعض الأناشيد بجانب قطع المحفوظات ، على أن يكون لهذه القطع النصيب الأكبر من مادة الدراسة ووقتها .

فى المدارس الإعدادية

تقتصر الدراسة الأدبية فى هذه المرحلة على قطع المحفوظات والنصوص الأدبية ، ويجوز أن يدرس فى الصف الأول بعض الأناشيد الملائمة ، بجانب هذه النصوص .

وليس معنى هذا إهمال الأناشيد فى هذه المرحلة ، بل ينبغى أن تهيأ للتلاميذ فرص مختلفة ، يدرسون فيها بعض الأناشيد ؛ لإلقائها فى الحفلات ، أو التمثيليات ، أو نحو ذلك .

فى المدارس الثانوية

لا مجال للأناشيد بين حصص الدراسات الأدبية فى هذه المرحلة ، ولكن لا يجمل بالمدرسة الثانوية ألا يرتفع فيها أصوات التلاميذ ، أو فرق منهم ، بأناشيد يرددونها فى المناسبات المختلفة ، ويمكن تدريب التلاميذ على هذه الأناشيد فى فرص النشاط المدرسى ، بل ما أحوجنا — نحن الكبار — إلى أناشيد حماسية ، نلقيها أفراداً وجماعات فى المواقف الوطنية .

طريقة تدريس الأناشيد

(١) فى الحلقة الأولى من المدارس الابتدائية :

أطفال هذه الحلقة لا يجيدون القراءة ، وإذا أحسنا الظن بأطفال الصف الثانى ، فليس من المغالاة أن نقول :

إن مستواهم القرائى لا يمكنهم من قراءة الأناشيد فى سرعة وسهولة ؛ ولهذا يتبع المدرس فى طريقة التدريس الخطوات الآتية :

١ — يمهد المدرس لموضوع النشيد بحديث قصير يلقيه على الأطفال ، أو أسئلة سهلة يوجهها إليهم .

٢ — يوقع المدرس لحن النشيد ، مستعيناً — إذا أمكن — بآلة موسيقية ، ويكرر هذا التوقيع ؛ حتى تألفه آذان الأطفال ، ثم يشركهم معه فى هذا التوقيع .

٣ — يغنى المدرس النشيد وحده ، مع تكراره بضع مرات .

٤ — يطلب من الأطفال أن يشاركوه فى هذا التغنى .

٥ — يغنى الأطفال النشيد وحدهم حتى يجيدوه .

٦ — للمدرس — بعد هذا — أن يناقش الأطفال فى معنى النشيد مناقشة قصيرة سهلة .

(ب) فى بقية الصفوف :

ونقصد صفوف المرحلة الابتدائية ، والمرحلة الإعدادية ، وفى هذه الصفوف يسلك المدرس الخطوات الآتية :

١ — يمهد لموضوع النشيد بحديث أو أسئلة .

٢ — يعرض المدرس النشيد مكتوباً على سبورة إضافية ، أو يوزعه على التلاميذ مطبوعاً فى أوراق ، أو يرشدهم إلى مكانه فى الكتاب .

٣ — يقرأ المدرس النشيد قراءة خالية من النغم والتلحين .

٤ — يطالب بعض التلاميذ بقراءته ، مع تصحيح الأخطاء ، وتكرار القراءة ؛ حتى يحسن التلاميذ قراءته .

٥ — يناقشهم فى معنى النشيد ؛ حتى يفهموا مراميه .

٦ — يتولى بعد ذلك مدرس الأناشيد تلحين النشيد ، وتدريب التلاميذ على توقيعه وإنشاده ملحناً .

ومن هذا نرى أن لتدريس الأناشيد مرحلتين :

مرحلة القراءة والفهم ، وهذه يقوم بها مدرس اللغة العربية ، ومرحلة التلحين والتمرين على الأداء الموسيقى ، وهذه من اختصاص مدرس الموسيقا ، فهما معاً متعاونان .

وقد أنشأت الوزارة أقساماً موسيقية فى بعض دور المعلمين والمعلمات ، وسيكون فى استطاعة خريجى هذه الأقسام أن ينهضوا وحدهم بتدريس الأناشيد ، من الناحيتين اللغوية والفنية .

ثانياً : المحفوظات

المراد بها :

يقصد بها القطع الأدبية الموجزة ، التى يدرسها التلاميذ ، ويكلفون حفظها أو حفظ شىء منها بعد الدراسة والفهم ، وهذه القطع — شعراً كانت أو نثراً — هى مادة الدراسة الأدبية فى المدارس الابتدائية والإعدادية ، بجانب الأناشيد المختلفة .

الغرض من تدريسها :

١ ــ إمداد التلاميذ بثروة لغوية وفكرية ، تعينهم على إجادة التعبير .

٢ ــ تدريبهم على فهم الأساليب الأدبية ؛ إذ لا شك أنها أعمق معنى ، وأصعب فهماً من الأساليب العلمية .

٣ ــ تربية شخصيتهم بما تشيعه القطع الأدبية فى نفوسهم من معان سامية ، تثير حماستهم ، وتوقظ شعورهم .

٤ ــ تدريبهم على حسن الأداء ، وجودة الإلقاء ، وتمثيل المعنى .

٥ ــ تربية الذوق الأدبى فى التلاميذ ، بتمرسهم بالصور الأدبية ، والتعبيرات الرائعة ، التى يبدعها الأدباء .

٦ ــ توسيع خيال التلاميذ ، بما يجتلونه فى القطع الأدبية من صور خيالية .

٧ ــ إثارة الوجدان ، وإيقاظ العواطف الشريفة ، وتقويم الأخلاق ، وتهذيب السلوك بما تشتمل عليه القطع من المعانى السامية ، والمقاصد النبيلة ، وبما يرسمه الأدباء فى إنتاجهم من صور المثل العليا ، التى تنصر الحق والخير والجمال .

وسائل تحقيق هذه الأغراض :

١ ــ أن يحسن المدرس اختيار القطع الملائمة للتلاميذ (وسنعرض لذلك فيما بعد)

٢ ــ أن تبدو من المدرس حماسته لهذه القطع ، ومشاركته الوجدانية للتلاميذ .

٣ ــ أن يتبع الطرق الجيدة فى تدريس هذه القطع .

اختيار قطع المحفوظات :

يرتبط نجاح درس المحفوظات ، وتحقيق غايته ، بحسن اختيار المادة الأدبية التى يعرضها المدرس ؛ ولذلك ينبغى أن يراعى المدرس فى اختيار قطع المحفوظات أموراً ، أهمها :

١ ــ أن تكون القطعة مما يثير حماسة التلاميذ ، ويبعث انتباههم .

٢ ــ أن تتصل بمناسبة قومية ، أو وطنية ، أو دينية ، أو موسمية .

٣ ــ أن تكون ملائمة للتلاميذ من حيث الفكرة ، فلا تثقلها الصور المعقدة ،

والأفكار الفلسفية العميقة ، ومن حيث اللغة ، فتكون أقرب إلى السهولة ، ولا تثقل بالمفردات اللغوية الصعبة ، إلا قدراً يسيراً ، يسهل على التلاميذ فهمه ، والانتفاع به فى تعبيرهم .

٤ ــ أن تكون من الأوزان السهلة ، والبحور القصيرة ، إذا اختيرت لصغار التلاميذ .

٥ ــ أن تشتمل على بعض الصور الخيالية ، التى تساعد على تربية الذوق الأدبى ، وأن تشتمل ــ كذلك ــ على المعانى الشريفة ، التى تدعو إلى تهذيب الخلق ، والانتصار للفضيلة ونحو ذلك .

٦ ــ أن تكون مناسبة للتلاميذ ، من حيث الطول والقصر .

طريقة التدريس :

يسير المدرس فى درس المحفوظات على حسب الخطوات الآتية :

١ ــ التمهيد : ويكون بإثارة نشاط التلاميذ وأذهانهم إلى موضوع القطعة ، عن طريق الحديث والأسئلة ، ويدخل فى مرحلة التمهيد ذكر مناسبة القطعة ، وتصوير جوها ، والتعريف الموجز بصاحبها .

٢ ــ عرض القطعة : ويكون ذلك بتوزيع أوراق على التلاميذ ، طبعت فيها القطعة ، أو بإرشادهم إلى موضعها من الكتاب المقرر ، أو بعرضها مكتوبة على سبورة إضافية ، بخط واضح جميل ، وهذه أمثل الطرق .

٣ ــ القراءة النموذجية : ويقوم بها المدرس ، فيقرأ القطعة ، التى هى موضوع الدرس قراءة نموذجية ، يراعى فيها حسن الأداء ، وتصوير المعنى .

٤ ــ قراءات التلاميذ : بعد أن ينتهى المدرس من قراءته النموذجية ، يطلب إلى بعض التلاميذ قراءة القطعة ، على أن يقرأ كل تلميذ جزءاً منها ، وفى هذه المرحلة يعنى المدرس بتصحيح الأخطاء التى يقع فيها التلاميذ تصحيحاً مباشراً سريعاً ؛ حتى لا يثبت الخطأ فى أذهانهم ، وينبغى أن تتكرر قراءة التلاميذ ، إلى أن يحسنوا القراءة ، وتنمحى الأخطاء التى تشوه الأداء ، ويمكن فى الصفوف الصغيرة أن تكون هذه القراءة جمعية ، بالإضافة إلى القراءة الفردية ، وأن يثير المدرس المنافسة بين صفوف التلاميذ فى هذه القراءة الجمعية .

وقد لوحظ أن بعض المدرسين لا يعنى بهذه المرحلة ، ويتهافت على شرح القطعة قبل أن يحسن التلاميذ قراءتها ، بحجة أن شرح القطعة ، وفهم التلاميذ لها ، سيساعدهم على إجادة القراءة ، ولكن ينبغى أن نتخذ من تكرار القراءة أولا وسيلة لحسن الأداء ، من جهة، ووسيلة تعين على الفهم المستقل ، من جهة أخرى ، وقد أثبتت التجارب أن شرح القطعة قد يستغرق بقية الحصة ، فتنتهى قبل أن يدرب التلاميذ على القراءة ؛ وفى هذا ضرر كبير لا يخفى ، وأقله أن يحفظ التلاميذ القطعة محرفة ، وهيهات أن يستقيم أداؤهم لها بعد ذلك .

وخلاصة الرأى فى قراءات التلاميذ للقطعة ، أنه ينبغى تدريبهم على القراءة قبل الشرح ، على أن نكتفى بوصولهم إلى مرتبة إحسان القراءة ، وأن نعمل بعد شرح القطعة على أن يصلوا إلى مستوى إجادة القراءة .

٥ — الشرح : وهو من المراحل الهامة فى الدروس ، وخير طريقة له أن يتبع المدرس مايأتى

(ا) يلقى على التلاميذ مجموعة من الأسئلة ، تتناول الأفكار العامة الواضحة فى القطعة ؛ لاختبار مدى ما فهموه بعد هذه القراءات المتتالية؛ ولتكوين صورة تقريبية للقطعة فى أذهان التلاميذ ، ولتشويقهم إلى مزيد من التفصيل .

(ب) يقسم القطعة وحدات معنوية ، ونقصد بالوحدة البيت أو البيتين أو الأبيات التى تعرض فكرة جزئية محدودة ، وفى الفرق الصغيرة ، يحسن أن تكون الوحدة صغيرة ، بيتاً واحداً مثلا إذا كان هذا ممكناً ، ولا مندوحة عن هذا إذا كان البيت مستقل المعنى ، ولا يؤخذ على هذه الطريقة أن فيها تمزيقاً لوحدة القطعة ؛ فإن المناقشة العامة التى سبقت هذا الشرح التفصيلى قد تكفلت بتصوير القطعة وحدة كاملة .

(حـ) يطلب المدرس من أحد التلاميذ قراءة الوحدة المطلوب شرحها ، وهذه القراءة أشبه بتحديد الجزء المطلوب علاجه، وبعث الانتباه إليه ، وحصر الذهن فيه .

(د) تشرح المفردات اللغوية التى بهذه الوحدة بالطريقة السابقة فى دروس المطالعة ، وتدون مع معانيها على السبورة إلا إذا كانت مشروحة فى الكتاب ، وكان الكتاب هو مرجع التلاميذ فى الحصة ، فلا داعى إلى تسجيلها على السبورة .

(هـ) يوجه المدرس إلى التلاميذ أسئلة جزئية فى هذه الوحدة ، بحيث يتكون من إجاباتها المعنى العام للوحدة .

فمثلا فى شرح الوحدة الآتية ، وهى من قطعة للشاعر محمود غنيم فى وصف المحراث

يخطط الأرض فى نظم وإتقــان كأنه ريشة فى كف فنــان
يخطط الأرض لــكن لا يلونها فإن نمــا زرعها ازدانت بألوان

يقرأ تلميذ هذين البيتين ، ثم تعالج المفردات اللغوية التى بهما ، مثل : ريشة — فنان — ازدانت ، ثم يلقى المدرس الأسئلة الآتية، واحداً بعد آخر ، ويتلقى إجاباتها من التلاميذ مع التصرف فيها :

عم يتحدث الشاعر ؟ ماذا يعمل المحراث فى الأرض ؟ كيف نرى هذا التخطيط ؟ بم شبه الشاعر المحراث ؟ ماذا يعمل الفنان بريشته ؟ فى أى شىء يشبه الفلاح الفنان ؟ فى أى شىء يشبه المحراث ريشة الفنان ؟ ذكر الشاعر فرقاً بين المحراث وريشة الفنان ، فما هو ؟ متى تزدان الأرض بالألوان ؟ ما مصدر هذه الألوان ؟ فى البيتين صبغة طبيعية ، وصبغة صناعية فما هما ؟

ونحب أن نؤكد ضرورة هذه الأسئلة الجزئية، وننوه بفائدتها الجليلة فى تيسير الشرح على التلاميذ ، وفى تدريبهم على صياغة المعانى العامة للوحدات ، فى عبارات مترابطة ، محيطة بعناصر الفكرة ؛ فإن فى هذه الأسئلة إثارة لنشاط التلاميذ جميعاً ، وحملا لهم على التفكير والفاعلية ، وفيها — كذلك — تدريب لهم على الطريقة الإيجابية المثمرة التى يسلكونها حينما يطلب إليهم — مستقلين — أن يتناولوا الوحدات الأدبية بالشرح والتعبير .

وقد أثبتت التجارب العملية صدق هذا القول ، وسداد هذه الطريقة التى ندعو إليها ، أما مطالبة التلاميذ بعرض المعنى العام للوحدة دون تمهيد بمثل هذه الأسئلة ، فلن تسفر إلا عن ترجمة حرفية للبيت أو الوحدة ، وغاية ما يصنعه التلميذ أن يعيد البيت كما قاله الشاعر ، أو فى صورة قريبة مما قاله، مع تغيير الكلمة اللغوية بمعناها المدون على السبورة، أو المذكور فى الكتاب ، فى شرح البيتين الماضيين لا ننتظر من التلميذ إلا أن يقول : المحراث يقسم الأرض فى ترتيب ، كأنه ريشة فى يد رسام ، وهو لا يلون الأرض ، فإذا كبر زرعها تزينت بالألوان .

ولاشك أن هذا شرح قاصر ، تعوزه الإحاطة وسماحة العرض .

وفى هذه الأسئلة — كذلك — فائدة كبيرة للمدرسين ؛ فهى تعرض موقفهم فى صورة تربوية ، قوامها المناقشة المجدية ، والتفاعل المثمر بينهم وبين التلاميذ ، كما أن هذه

الأسئلة تنأى بهم عن مظاهر الاستئثار بالعمل ، واحتكار القول والشرح ، إذا قاموا هم بتفسير الأبيات دون إشراك التلاميذ ، وتساعدهم أيضاً على اقتصاد الوقت الذى يبدّد فى علاج مايلقيه التلاميذ فى صورة قاصرة معيبة ، إذا طلب إليهم الشرح دون مساعدة سابقة .

(و) صوغ المعنى العام للوحدة : بعد الأسئلة الجزئية السابقة يطلب المدرس من بعض التلاميذ صوغ المعنى العام للوحدة فى عبارة متماسكة مترابطة ، والغالب أن التلاميذ يقدرون على هذه الصياغة المطلوبة ؛ فقد هيئت لهم عناصرها ، ومهد لهم سبيلها ، بهذه الأسئلة الجزئية .

(ز) الانتقال إلى وحدة أخرى ، ومعالجتها على هذا النحو ، حتى تنتهى القطعة .

ويجب مراعاة ما يأتى :

(ا) الربط بين الوحدات ، ويكون ذلك بمطالبة بعض التلاميذ أن يعرضوا معنى وحدتين متتاليتين فى عبارة مترابطة .

(ب) إذا كانت الوحدة بادية السهولة ، يمكن اختصار عمليات الشرح ، ومطالبة التلاميذ مباشرة بصوغ معناها العام .

(حـ) فى الفرق المتقدمة يحسن الوقوف بالتلاميذ — بعد صوغ المعنى العام — عند بعض الكلمات أو العبارات الممتازة ؛ ليتذوقوها تذوقاً أدبيًّا ، وطريقة ذلك أن يعرض المدرس الكلمة الواردة بالقطعة ، ويعرض معها كلمة أخرى كان من الممكن التعبير بها ، ثم يطلب إلى التلاميذ الموازنة بين الكلمتين ؛ حتى يصلوا إلى حكم صالح فى المفاضلة بينهما .

فمثلا : بعد شرح هذا البيت ، وهو من عمرّية حافظ :

وعهده بملوك الفرس أن لها   سوراً من الجند والأحراس يحميها

يمكن توجيه هذا السؤال :

الشاعر قال « سوراً » من الجند ، وكان من الممكن أن يقول : « جمعاً » من الجند ، فأى الكلمتين أحسن . « سوراً أم جمعاً » ؟ وستسفر المناقشة عن تفضيل كلمة « سوراً » ؛

لأنها تفيد الإحاطة بالملك ، والالتفاف حوله ؛ لصيانة حياته ، وتوفير مظاهر العظمة له ، أما « الجمع » من الحراس فقد يمشون أمام الملك ، أو خلفه ، أو عن يمينه ، أو عن شماله ، وفى كل صورة من هذه الصور ، لا تتحقق الإحاطة الكاملة .

٦ ــ الخطوة السادسة من خطوات درس المحفوظات ، تحليل القطعة إلى عناصرها الأساسية ، وأفكارها الرئيسية ، ويكون ذلك بتحديد الأجزاء التى تتكون منها القطعة ، وإذا وصل التلاميذ إلى وضع عناوين جزئية لعناصر القطعة ، كان ذلك خيراً كبيراً .

٧ ــ قراءات أخرى للقطعة : وفى هذه المرحلة نحرص على أن يجيد التلاميذ الإلقاء، وأن تبدو حماستهم ، وتزيد قدرتهم على تمثيل المعنى .

٨ ــ مناقشة عامة فى معنى القطعة : ولا يتقيد المدرس بترتيب معانى القطعة ، بل يجعلها مناقشة حرة مطلقة .

٩ ــ تحفيظ القطعة أو جزء منها ، وذلك فى الفرق الصغيرة، أى صفوف المرحلة الابتدائية ، إذا اتسع الوقت .

نموذج درس فى المحفوظات

نفرض أن موضوع الدرس هو القطعة الآتية :

فرحة الوحدة للشاعر أحمد رامى

يا روضة فى ربوع الشام يانعــة ترنم الطير فيها وهــو نشوان

تمايل الغصــن فيها وانثنى طربــاً لمــا شجتــه ترانيم وألحــان

هذى ثمــارك طابت فى مغارسها وذاك غصنــك يندى وهو فينــان

يا إخوة الشام تاهت مصر مفخــرةً وعز فيها بكم أهــل وجـيران

إنا على العهد لا تثنى عزائمنــا عن نصرة الحق أحــداث وأزمان

مرت علينــا الليــالى وهى عابسة وأشرق الصبح منها وهو ضحيان

ونحن عندكمو فى خــير منزلــة وأنتمــو عندنا للعين إنسان

فيسير المدرس على حسب الخطوات الآتية :

أولا : التمهيد : ويتناول ثلاثة أشياء ، هى :

(ا) أسئلة تثير نشاط التلاميذ ، وتهيئ أذهانهم لموضوع الدرس ، مثل :

من يعرف منكم الأوطان العربية ؟

بين هذه الأوطان روابط تربطها ، فما هى ؟

لهذه الأوطان عدو مشترك ، فمن هو ؟

ماذا يجب على الأوطان العربية ؛ لتتغلب على عدوها ؟

ماذا تم بين مصر وسورية فى فبراير سنة ١٩٥٨ ؟

كيف استقبل المصريون والسوريون هذه الوحدة ؟

تمم هذه الوحدة زعيمان ، فمن هما ؟

(ب) شرح مناسبة القطعة : بعد الأسئلة السابقة ونحوها يتحدث المدرس فى المعانى الآتية ، أو يعالجها فى صورة أسئلة ومناقشة :

فرحة القطرين — تردد الحديث عن هذه الوحدة فى الإذاعة والصحف ، وعلى الألسنة — كتابة اللافتات — إنشاء القصائد — الأناشيد — الأغانى ، وذلك كله للتعبير عن هذه الفرحة .

ثم يذكر المدرس أن من الشعراء الذين تأثروا بهذه الوحدة ، ونظموا فيها شعراً يعبر عن فرحتهم ، وعن فائدتها للقطرين ، وللعرب جميعاً — الشاعر أحمد رامى .

(ح) تعريف موجز بالشاعر .

ثانياً : عرض القطعة :

ويكون ذلك بإحدى الطرق التى أشرنا إليها

ثالثاً : قراءة القطعة :

ويبدأ المدرس ، فيقرأ القطعة قراءة نموذجية ، مراعياً التأنى والوضوح وتمثيل المعنى ، ثم يطلب إلى بعض التلاميذ قراءتها ، على أن يقرأ كل تلميذ جزءاً ، وأن يصحح المدرس ما يقع فيه التلاميذ من أخطاء فى القراءة ، وأن يعيد التلاميذ قراءة القطعة أكثر من مرة ؛ حتى يحسنوا قراءتها .

رابعاً : مناقشة عامة : وأساسها أن التلاميذ أو أكثرهم لابد أنهم فهموا شيئاً من القطعة ، بعد هذه القراءات ؛ فيحسن أن يختبر المدرس مدى ما فهموه ، وإذا لم تؤد هذه القراءات المكررة إلى فهم التلاميذ شيئاً من معانى القطعة ، فليس لهذا تفسير إلا أن القطعة أعلى من مستوى التلاميذ ، وأنها لا تناسبهم .

وطريقة هذه المناقشة أن يوجه المدرس إلى التلاميذ بعض الأسئلة فى الأفكار البارزة الواضحة من القطعة ، وليس من الضرورى أن يلتزم المدرس فى هذه الأسئلة ترتيب الأبيات ، مثل :

١ ــ تحدث الشاعر فى هذه الأبيات عن مظاهر الفرح فى الحدائق ، فما هذه المظاهر ؟

٢ ــ فى أى الأبيات أشار الشاعر إلى قوة العزيمة ؟

٣ ــ افتخر بأهل الشام جيران لهم ، فمن هؤلاء الجيران ؟

٤ ــ تحدث الشاعر عما أصاب القطرين من مظالم الاستعمار ، وعن زوال هذا الاستعمار ، فماذا قال ؟

٥ ــ بين الشاعر منزلة كل من المصرى والسورى فى قلب أخيه . وضح ذلك .

خامساً : الشرح التفصيلى :

وطريقته أن يقسم المدرس القطعة وحدات معنوية ، ويمكن تقسيم هذه القطعة أربع وحدات ، هى :

الوحدة الأولى ، وتشمل الأبيات الثلاثة الأولى .

والوحدة الثانية ، وتشمل البيتين الرابع والخامس .

والوحدة الثالثة ، وتشمل البيت السادس .

والوحدة الرابعة ، وتشمل البيت السابع .

ثم يعالج المدرس كل وحدة من هذه الوحدات ، متبعاً الخطوات الآتية :

(ا) يطلب إلى أحد التلاميذ أن يقرأ الوحدة المطلوب شرحها .

(ب) يشرح ما فيها من مفردات لغوية صعبة ، وطريقة هذا الشرح أن يعرض الكلمة فى جملتها ، أو فى جملة من عنده ، أو فى سؤال سهل تتناولها صيغته ، ويسأل التلاميذ عن معنى الكلمة ، ويسجل المعنى على السبورة الأصلية ، وإذا كان مرجع

التلاميذ هو الكتاب المقرر ، وكانت اللغويات مشروحة فيه ، فلا داعى إلى تسجيلها على السبورة .

(ح) يوجه المدرس إلى التلاميذ عدة أسئلة جزئية ، تتناول عناصر الفكرة فى الوحدة .

(د) يطلب من بعض التلاميذ صياغة المعنى العام للوحدة ، فى عبارة مترابطة .

(هـ) يوجه أنظار التلاميذ إلى بعض التعبيرات التى يسهل عليهم تذوق جمالها ، وإدراك السرّ فى استعمالها ، ويناقشهم مناقشة سهلة توضح نواحى هذا الجمال ، مع عدم التعرض للمصطلحات البلاغية ، ومع الاقتصار على الأنواع السهلة الواضحة .

فى الوحدة الأولى من هذه القطعة :

يقرؤها أحد التلاميذ ، ثم تشرح الكلمات : ربوع — نشوان — شجته — مغارسها يندى — فينان .

ثم يوجه المدرس الأسئلة الآتية :

أين هذه الروضة التى يناديها الشاعر ؟ بم وصفها ؟ ماذا يسمع فيها ؟ ما حالة الطيور ؟ كيف كان منظر الغصون ؟ لماذا كانت الغصون تهتز فى رأى الشاعر ؟ ما الأسباب الحقيقية لتمايل أغصان الأشجار ؟ بم وصف الشاعر ثمار الحديقة ؟

كرر الشاعر الكلام عن الغصون ، فماذا قال ؟

وبعد هذه الأسئلة يطلب إلى بعض التلاميذ صياغة معنى هذه الأبيات الثلاثة ، وسيكون ذلك أمراً سهلا ، بعد هذه الأسئلة الجزئية ، وسنجد لهذه الصياغة حظاً من الخصب والإحاطة ، وقوة التماسك وصحة التعبير .

وفى شرح الوحدة الثانية :

يقرؤها أحد التلاميذ ، ثم تشرح الكلمات : تاهت — عزّ — تثنى — أحداث .

ثم يوجه المدرس إلى التلاميذ الأسئلة الآتية وما يماثلها :

من الذين يناديهم الشاعر ؟ بمن افتخرت مصر ؟ من هم الأهل والجيران ؟ ماذا كسبوا ؟ ما العهد الذى بين مصر وسورية ؟

ماذا قال الشاعر عن هذا العهد ؟ بم وصف الشاعر عزيمة المصريين والسوريين ؟ كيف تلقوا شدائد الزمن ؟

وبعد هذه الأسئلة ، والاستماع إلى إجابتها ، يطلب المدرس إلى بعض التلاميذ أن يصوغوا معنى البيتين فى عبارة مترابطة .

ثم يلفت المدرس تلاميذه إلى التعبير بكلمة « إخوة » ويقول لهم : كان من الممكن أن يقول الشاعر : يا أبناء الشام ؟ أو يأهل الشام ، فلماذا عدل عن هذا التعبير ، وقال : يا إخوة الشام ؟ وأى التعبيرين أحسن ؟ وستسفر المناقشة عن تفضيل التعبير بكلمة « إخوة » لأنها تعبر عما بين الشعبين من رابطة قوية فى النسب والقربى ، هى رابطة الأخوّة .

وفى شرح الوحدة الثالثة :

يقرؤها أحد التلاميذ ، ثم تشرح الكلمتان : عابسة — ضحيان ، ثم يلقى المدرس أسئلة مثل :

يتحدث الشاعر عن ماض مشترك بين مصر وسورية ، فما هو ؟

بم وصف الشاعر هذا الماضى ؟ كيف كانت حياة القطرين فى تلك الفترة الماضية ؟ لماذا كانت حياتهما فى تلك الفترة حياة بؤس وذل ؟ كيف تغيرت هذه الحياة ؟ لمن الفضل فى هذا التغيير ؟ ما الذى يمثل إشراق الصبح فى حياة القطرين ؟

وبعد هذه الأسئلة يطلب المدرس إلى بعض التلاميذ صوغ معنى البيت

ثم يوجه المدرس تلاميذه إلى التعبير بكلمة « عابسة » ، ويذكر لهم أن الشاعر يريد وصف الليالى الماضية ، وحالتنا فيها ، وكان يستطيع أن يقول مثلا : وهى مظلمة ، أو ونحن أذلاء ، فلماذا عبر بجملة « وهى عابسة » ؟ وستؤدى هذه المناقشة إلى أن هذه الجملة تمثل الفترة الماضية فى صورة شخص غاضب مقطب الوجه ، كثيب المنظر ، لا يستريح الإنسان إلى رؤيته ، ولا يرغب فى عشرته .

ثم يطلب المدرس إلى تلميذ ربط هذا البيت بالوحدة التى قبله .

وفى شرح الوحدة الرابعة :

يقرؤها أحد التلاميذ ، ثم تشرح كلمة « إنسان العين » ثم تلقى الأسئلة الآتية ؛ وما يماثلها :

بين الشاعر منزلة المصريين فى قلوب السوريين ، فما هذه المنزلة ؟ وصور أيضاً منزلة السوريين فى قلوب المصريين ، فكيف صورها ؟ ما فائدة إنسان العين ؟ بم شبه الشاعر مكانة السوريين عند المصريين ؟ قصد الشاعر فى هذا البيت أن يزيد من تكريم السوريين فكيف هذا ؟

وبعد هذه الأسئلة يكلف المدرس بعض التلاميذ شرح البيت .

ثم يسأل المدرس : لو وضع الشاعر جملتى « ونحن عندكم — وأنتم عندنا » كلا منهما مكان الأخرى ، فهل يتغير المعنى ؟

وستسفر المناقشة عن أن التعبير الجديد يفيد أن المصريين يفتخرون على السوريين، فى الشطر الثانى (ونحن عندكمو للعين إنسان) والشاعر لا يريد هذا .

سادساً : تحليل القطعة إلى أفكارها الأساسية :

يعود المدرس بتلاميذه إلى القطعة ، ويناقشهم فى الأفكار العامة ، التى تضمنتها ، ويطلب إليهم اقتراح عناوين مناسبة لهذه القطعة ، ومن الميسور أن يصل بهم إلى العناوين الآتية ، أو ما يماثلها :

١ — مظاهر فرح الطبيعة فى سورية (للأبيات الثلاثة الأولى)

٢ — قوة وتضامن (للبيتين الرابع والخامس)

٣ — ذل الماضى ، وعز الحاضر والمستقبل (للبيت السادس)

٤ — تكريم وتحية (للبيت السابع)

سابعاً : قراءات أخرى :

يطلب المدرس إلى بعض التلاميذ قراءة القطعة ، مع زيادة العناية بصحة الأداء ، وتمثيل المعنى .

ثامناً : مناقشة للتثبيت والمراجعة :

وتكون هذه المناقشة بأسئلة مختلفة فى معانى القطعة ، على أن تكون أسئلة جديدة ، وتمتاز هذه الخطوة من الخطوة الرابعة ، بأن المناقشة هنا أوسع مجالا ، وأكثر إحاطة ، مثل :

لم أشرك الشاعر الحدائق فى الاحتفال بالوحدة ؟
فى الأفراح الشرقية أغان ورقص ، فأين الغناء والرقص فى الأبيات ؟
فى هذه الأبيات بيان للشجاعة ، ومقاومة الشدائد ، وضح ذلك .
أى أبيات هذه القطعة يتناول الكلام عن المصريين والسوريين معاً ؟
من يحفظ شيئاً للشاعر أحمد رامى غير هذه القطعة ؟

تاسعاً : حفظ القطعة :

ونرى أن يكون هذا الحفظ خارج الفصل ، وللمدرس أن يغرى التلاميذ بالحفظ ، ويشجعهم عليه ، بأن يقول للتلاميذ : أعتقد أن بعضكم قد حفظ شيئاً من القطعة ، فمن يلقى شيئاً منها ؟ ولعل هذه المحاولة تؤدى إلى شىء من الغاية .

التحفيظ

(ا) العوامل التى تيسر الحفظ :

الحفظ من العمليات التى تشق على كثير من التلاميذ ، وهم يتفاوتون فى القدرة عليه ، بتفاوت استعدادهم ، وقد وجد أن سهولة الحفظ ترتبط بأسس نفسية ، وأسس لغوية :

فمن الأسس النفسية :

١ ــ أن التكرار يسهل الحفظ ، ويعين عليه .

٢ ــ أن الكلام المفهوم أسهل وأسرع فى الحفظ من الكلام المبهم أو المعقد ؛ لهذا كان من الخطأ تكليف التلاميذ حفظ شىء ، قبل أن يفهموا معناه .

٣ ــ أن حفظ الشىء المحبب الشائق أسهل من حفظ شىء ينكره السمع ، وتنفر

منه النفس ، ويجافى الطبع والميل .

٤ ــ أن ما يصل إلى الذهن بأكثر من حاسة يكون حفظه أسهل مما يصل إليه بحاسة واحدة ؛ ولهذا كانت رؤية القطعة وسماعها مما يساعد على الحفظ .

٥ ــ أن قوة العزيمة وتوجيه الإرادة مما يذلل صعوبة الحفظ .

٦ ــ أن الحفظ يسهل إذا كان التلميذ حديث عهد بالقطعة ، فإذا طال عهده بها زادت صعوبة الحفظ .

ومن الأسس اللغوية :

١ ــ أن حفظ الشعر والنثر المسجوع أسهل من حفظ الكلام النثرى المرسل .

٢ ــ أن القطع النثرية ، ذات الألفاظ المنسجمة ، والعبارات المتآلفة المترابطة أسهل حفظاً من القطع ذات الأفكار المضطربة ، والعبارات المفككة ، والأساليب المعقدة ، بكثرة ما فيها من مواطن التأخير والتقديم والاعتراض ونحو ذلك .

ونتيجة هذا

ينبغى توفير العوامل المساعدة على الحفظ وهى :

التكرار ــ والفهم ــ واختيار القطع الشائقة ــ والاستعانة بأكثر من حاسة ــ وحث الإرادة ــ وعدم تأجيل الحفظ ــ والإكثار من الشعر لصغار التلاميذ ــ وحسن نظم الكلام وتأليفه .

وقد أجرى أحد الأساتذة التجربة الآتية ؛ ليختبر العوامل المختلفة ، التى تساعد على الحفظ ، أو تعوقه :

اختار اثنتى عشرة كلمة ثلاثية مهملة (لا تستعمل) مثل :

(ضفع) و(غاج) و (شلص) وكتبها على السبورة ، وطلب إلى التلاميذ أن يكرروها ؛ حتى يحفظوها مرتبة ، وأن يحصوا مرات التكرار ؛ وكانت النتيجة أن استعصى الحفظ على معظم التلاميذ ، ونجح بعضهم فحفظ الكلمات مرتبة ، بعد تكرارها أكثر من عشر مرات .

ثم انتقل الأستاذ إلى اثنتى عشرة كلمة ثلاثية ، لها معان مفهومة ، فحفظها التلاميذ

بعد تكرار قليل، ومنهم من حفظها بعد تكرارها مرتين فقط .

ثم انتقل إلى جمل مفهومة المعنى ، تتألف من اثنى عشرة كلمة ؛ فحفظها التلاميذ بمجرد نظرهم إليها .

وهذه التجربة تبين أن حفظ الألفاظ التى ليس لها معنى مفهوم يحتاج إلى جهد شاق ، وحفظ الألفاظ المفردة المفهومة المعانى يحتاج إلى جهد قليل، أما حفظ الألفاظ فى تراكيب مفهومة فيحتاج إلى جهد أقل .

(ب) طرق الحفظ :

للحفظ طرق كثيرة ، وليس من الحكمة أخذ التلاميذ جميعاً بطريقة واحدة ، وفيما يلى أشهر طرق الحفظ :

١ ــ طريقة الكل :

ووسيلتها أن يحاول التلميذ حفظ القطعة كلها ، وحدة متكاملة ، وذلك بأن يكررها مرات كثيرة ، فى فترة واحدة ، أو فى فترات متعاقبة ؛ حتى يحفظها .

وتمتاز هذه الطريقة بأنها تؤدى إلى تثبيت القطعة فى الذهن مترابطة متآلفة ، وتمتاز ــ كذلك ــ بأن التلميذ فى حال استذكارها أو إلقائها،يظل محتفظاً بتآلفها ، ومن الممكن اتباع هذه الطريقة إذا كانت القطعة سهلة ، قصيرة ، واضحة المعانى .

ومن عيوب هذه الطريقة :

(ا) أنها صعبة فى بعض الحالات ، كأن تكون القطعة طويلة ، فلا سبيل إلى حفظها بهذه الطريقة ، أو تكون أجزاؤها مختلفة فى الصعوبة والسهولة ، أو يكون التلاميذ صغاراً .

(ب) أن توزيع الانتباه بين الأجزاء سيكون حتماً غير متساو ؛ وذلك أن الذهن سيكون نشيطاً فى المبدأ والنهاية ، أما فى الوسط فسيصيبه شىء من التعب والكلال .

٢ ــ طريقة التجزئة :

وهى حفظ القطعة بيتاً بيتاً ، أو بيتين بيتين ، أوجملة جملة فى النثر ، ولا مندوحة عن هذه الطريقة إذا كانت القطعة صعبة ، أو طويلة ، ومقياس الصعوبة والطول ، هو حال التلاميذ .

ولعل من مزايا هذه الطريقة :

أن التلميذ حين يحفظ جزءاً من القطعة يشعر بشيء من السرور والثقة بالنفس؛ فتشتد حماسته ، وتقوى عزيمته ، ويجد نفسه أمام مشكلة قد تغلب عليها تغلباً جزئيا ، وأن باقيها لن يستعصى عليه .

ولكن من عيوبها :

(ا) أن الأجزاء الأولى من القطعة سيكون نصيبها من العناية أوفر من غيرها ، وأن الأجزاء الأخيرة سيقل نصيبها من النشاط والانتباه .

(ب) أن استذكار القطعة ومراجعتها سيكون صعباً ، ومعرضاً للخطأ فى الربط بين الأجزاء؛ ولهذا نلاحظ أن التلميذ حين يلقى القطعة من الذاكرة، وهو لا يجيد حفظها ، يتوقف قليلا فى أواسط البيت ، ويتوقف كثيراً عند أوائل الأبيات التالية ، فإذا ذكر بمبدأ البيت التالى استرسل فى الإلقاء .

٣ ــ طريقة الجمع بين الكل والتجزئة :

ولها حالتان :

(ا) أن يبدأ التلميذ بحفظ القطعة جزءاً جزءاً ، دون أن يربط كل جزء بما قبله أو بما بعده ، ثم يعود إلى هذا الربط فيصل إلى حفظ القطعة كاملة ، فالانتقال فى هذه الحالة من الجزء إلى الكل .

(ب) أن يحاول التلميذ حفظ القطعة كلها من مبدئها على حسب طريقة الكل ، ثم يعود إلى بعض الأجزاء الصعبة فيؤثرها بمزيد من العناية والتكرار ، وفى هذه الحالة ينتقل التلميذ من الكل إلى الجزء .

وفى كلتا الحالتين يجب أن يكون المعنى هو أساس التقسيم ، فيكون كل قسم وحدة معنوية بقدر ما يمكن .

٤ ــ طريقة المحو التدريجى :

وهى طريقة تشوق التلاميذ ، وتثير حماستهم ونشاطهم ، وفيها حث على التفكير ، وحصر الانتباه ، وإثارة المنافسة بين التلاميذ . وطبيعى أنها لا تتبع إلا إذا كانت القطعة معروضة على سبورة إضافية .

ولهذه الطريقة عدة طرق فرعية أشهرها :

(ا) طريقة المحو من الكل : وهى أنه بعد الفراغ من معالجة القطعة ، قراءة وفهماً وتذوقاً، يأخذ المدرس فى محو بعض الكلمات أو الجمل التى يسهل على التلاميذ معرفتها ، مستعينين بالسياق أو القافية ، ولا يتقيد المدرس فى هذا المحو بترتيب الأبيات ، بل له أن يبدأ المحو من الأجزاء الأخيرة مثلا ، ويحسن أن يؤخر محو أوائل الأبيات ؛ لأنها أصعب حفظاً من غيرها .

(ب) طريقة المحو من الجزء : وهى كالطريقة السابقة ، ولكن يكون المحو مقصوراً على جزء معين مثل البيت الأول ، أو الأول والثانى مثلا ، ثم ينتقل المحو إلى ما بعدهما .

وتمتاز طريقة المحو من الكل بأن انتباه التلاميذ سيكون انتباهاً عامًّا شاملا جميع أجزاء القطعة على السواء ، أما فى طريقة المحو من الجزء فسيكون انتباههم مقصوراً على جزء محدد ، وكذلك فى حالة المحو من الكل يكون التلاميذ فى شوق وترقب واسع لمعرفة ما سيمحوه المدرس من أجزاء القطعة .

ما يراعى عند الحفظ :

أثبتت التجارب النفسية بعض النتائج التى يجدر بنا الانتفاع بها فى عملية الحفظ :

فينبغى — عند الحفظ بإحدى الطرق السابقة ما عدا طريقة المحو التدريجى — أن تتبع طريقة التوزيع الزمنى ، أى تكرار القطعة أو أجزائها إذا كانت القطعة طويلة فى فترات متعاقبة ، بدلا من حفظها فى جلسة واحدة بالطريقة المسماة « طريقة التجميع » .

فمثلا : إذا كانت القطعة تحفظ بعد تكرارها عشرين مرة ، فمن الخير أن تكرر عشر مرات فى فترتين ، أو خمس مرات فى أربع فترات ، أو أربع مرات فى خمس فترات ، ويجب ألا يفصل بين الفترتين بأكثر من يومين .

وسبب تفضيل طريقة التوزيع الزمنى :

١ — أن التوزيع يقلل من التعب ، ويجنب النفس الملل والسآمة ، ويحصر الانتباه طول هذه المرات المحدودة من التكرار .

٢ – أن مرور زمن بين الفترتين يساعد على استقرار المعانى والألفاظ الجديدة فى نفس التلميذ ، كما يساعد على اتصال الألفاظ الجديدة بالألفاظ القديمة ؛ وبهذا تنمو الثروة اللغوية لدى التلميذ نموًّا مجدياً فى التعبير .

٣ – أن التلميذ يمكنه فيما بين فترات هذا التكرار أن يتجنب الأخطاء التى عوقت حفظه فى الفترات السابقة .

ثالثاً : النصوص الأدبية

المراد بها :

نقصد بالنصوص الأدبية قطعاً تختار من التراث الأدبى ، يتوافر لها حظ من الجمال الفنى ، وتعرض على التلاميذ فكرة متكاملة ، أو عدة أفكار مترابطة ، وتزيد فى طولها على ما سميناه « محفوظات » ويمكن اتخاذها أساساً لأخذ التلاميذ بالتذوق الأدبى ، مع الاكتفاء ببعض الصور السهلة ، فى الصفوف المتقدمة من المرحلة الإعدادية ، ومع شىء من السعة والتعمق فى المرحلة الثانوية ، كما يمكن اتخاذها مصدراً لبعض الأحكام الأدبية التى تدخل فى بناء تاريخ الأدب ، وتنسيق حقائقه ، لعصر من العصور ، أو لفن من الفنون ، أو لأديب من الأدباء .

ولكى ننصف هذه الدراسة الأدبية ، فى ظلال تلك النصوص ، ونغرى بها المدرسين والطلاب ، وندفعهم إلى الاهتمام بها ، والحماسة لها ، نبين – فى كلمة موجزة – قيمتها التربوية بين مناهج الدراسة .

القيمة التربوية لدراسة النصوص الأدبية :

يظن بعض الناس ، أو بعض الطلاب على وجه خاص ، أننا الآن فى عصر العلوم ، عصر الذرة والصاروخ ، وأن للعلم وحده الكلمة الأولى فى حياة الإنسان ، ورسم مستقبل الإنسانية ، وأن الأدب يعيش كماليا على هامش الحياة ، فلنخفف من هذه الغلواء ، ولنبدد شيئاً من هذا الوهم الخاطئ ، ولننصف الدراسة الأدبية ببيان قيمتها التربوية والتعليمية ، وآثارها فى تكوين الأجيال ، وتنشئة الشعوب .

ويخطئ من يعتقد أن درس الأدب يشبه غيره من الدروس ، فى أن له حصصاً محددة فى جدول الدراسة . وأن له – كذلك – منهجاً مرسوماً ، وكتاباً مقرراً ، وأن أثره فى

الطلاب لا يعدو تهيئتهم لاجتياز الامتحانات ، والحصول على الشهادات .

خطأ كبير أن يقف فهمنا لدرس الأدب عند هذا الحد ؛ لأن للدراسات الأدبية المكانة الأولى فى إعداد النفس ، وتكوين الشخصية ، وتوجيه السلوك الإنسانى بوجه عام ؛ وهى لذلك من أليق الدراسات بالتلاميذ فى المرحلة الثانوية ، أو ما دونها بقليل ؛ لأنها الدراسة التى ترمى إلى تهذيب الوجدان ، وتصفية الشعور ، وصقل الذوق ، وإرهاف الإحساس ، والتلاميذ — فى هذه السن — فى حاجة إلى تعهد هذا الجانب الوجدانى بتلك الدراسة التى تلتمس آثارها فى العاطفة والروح ، وتلقى من الطلاب استجابة سريعة لها ، ومشاركة ناشطة فيها ، وتفاعلا قويًّا معها .

ودرس الأدب هو الفترة التى تتخفف فيها أذهان الطلاب من أثقال الدراسة العقلية ، وتتحرر فيها عقولهم من صرامة التعاريف والقوانين ، والضوابط ، والحدود والرسوم ، والصور المنطقية ، والتقاسيم العقلية ، ونحو ذلك من مقومات الدراسة العلمية التى تستبد بالذهن ، وتثقل الفكر .

وهو الفترة التى نتخلص فيها من معالجة المادة الميتة الجامدة ، ونخلص فيها إلى النوازع البشرية ، والطبائع الإنسانية ، مصورة فى هذا الإنتاج الأدبى الرفيع ، الذى نعرضه على الطلاب ، فيرون فيه حياتهم ، ويحسون وجودهم ، ويتلمسون بين جنباته أنواع المتعة والرضا ، وتفيض عليهم منه ينابيع الحق والخير والجمال .

ودرس الأدب هو الفرصة المحببة ، التى تستروح فيها عقول الطلاب نسمات الحرية فى الرأى ، والانطلاق فى التفكير .

وكلنا لا يجهل أثر الأدب فى تربية الشعوب ، وتكوين الأجيال ، وربما لا تنهض الأمة بما يتوافر لديها من القوى المادية ، والثروات الضخمة ، والآلات الصاخبة ، بقدر ما تنهض بالمبادئ والمثل وألوان السلوك ، وأساليب التفكير ، وللأدب آثار فى التقويض والإنشاء ، وفى الهدم والبناء ، قد تتخلف عنها سائر القوى المادية فى المجتمعات .

وقد صنع الأدب حوادث فى التاريخ ، ثلت عروشًا ، ودكت صروحًا ، وزلزلت دولاً ، وأطاحت الجبابرة والمستبدين ، وحينًا تندلع الحرب ، فتخضب الأرض ، وتربد السماء ، ويتعالى الصخب والضجيج ، نرى كيف ينبعث وسط هذه الأصوات المدوية ، صوت الخطيب ، أو تنساب أنشودة الشاعر ، فتشرئب إليه الأعناق ، وتهفو الأسماع ،

ثم ترتد عنه ، منبعثة قوية بعد ضعف وتخاذل ، مؤمنة مهتدية بعد حيرة وقلق واضطراب .

وكذلك كانت كلمات الأدب على مدى التاريخ نوراً هادياً ، مشت به الإنسانية فى دياجير البؤس والشقاء ، فبدد ظلامها ، وقشع غيومها ، كما كانت برداً وسلاماً حيال النيران التى أججها العداوة والبغضاء ، فأطفأت وقدتها ، وأخمدت أوارها وجذوتها .

كانت صوت العقل والرشاد ، ذلت له القلوب النافرة ، ونزلت على صيحته النفوس الجامحة الثائرة ، فساد الإخاء ، وعم الصفاء .

فهل لنا — بعد أن اتضحت مكانة الدراسة الأدبية بين مناهج التعليم ، وبعد أن استبان لنا سلطان الأدب على النفوس ، وامتلاكه زمام القلوب — هل لنا أن نناشد الأدباء فى جميع أقطار الأرض ، ممن تساموا بعاطفتهم الرفيقة الرحيمة ، وأحاسيسهم الرقيقة المرهفة ، أن يصغوا فى رحمة وعطف واهتمام إلى أنين الإنسانية المعذبة المنكودة ، إلى شكوى البشرية الملتاعة المهيضة ، فيتعاونوا — بما يملكون من بلاغة القول ، وفنون التأثير — على نصرة القضية الأولى للبشرية : قضية السلام العالمى ، فيبشروا بها ، ويدعوا لها ، ويفنوا فى سبيل نجاحها ؟

هل نطمع فى أن نسمع قريباً ، أو بعد حين ، عن دعوة انطلق بها صوت رشيد إلى عقد مؤتمر الأدباء للسلام العالمى ؟

ألم يأن للإنسانية أن تسعد يوماً بانتقال قضية السلام من موائد المحاربين إلى محراب الأدباء ؟

ألا يكتب لأنشودة السلام أن يتردد لحنها قويًّا ، فيأخذ بالآذان ، ويترنم به كل لسان ؟

أيها الأدباء من كل جنس ، وفى كل قطر : يجمعكم معنى إنسانى جليل ، وتنتظمكم رسالة عالمية مقدسة ، وهذه بعض رسالتكم ، لن تبرأ ذمتكم أمام إنسانيتكم حتى تؤدوها ، فاعملوا لها ، والله من وراء العاملين .

الغاية من دروس الأدب :

تتحدد الغاية من درس الأدب من ثلاث نواح ، هى :

١ — أن درس الأدب عملية تعليم .

٢ — أن الأدب مادة لغوية .

٣ – أن الأدب مادة ثقافية إنسانية . . .

ومع إيماننا بأن بين هذه النواحى الثلاث اشتراكاً وتداخلا من بعض الوجوه ، آثرنا أن نفرد كل ناحية بكلام خاص ؛ زيادة فى الإيضاح والبيان .

الناحية الأولى :

درس الأدب عملية من عمليات التعليم ، التى نأخذ بها الطلاب ؛ لنحدث فيهم تغييراً ما ، وقد ذكرنا فى فصل سابق أن التعليم – فى جميع صوره – إنما هو عملية تغيير فى الكائن الحى ، وهذا التغيير مختلف الأشكال والضروب ، فقد يكون تغييراً فى الفكر أو فى الخلق والطبع ، أو فى العادات ، أو المعلومات ، أو العقائد ، وقد يكون تغييراً فى الصوت ، أو الحركة ، أو الإشارة ، أو طريقة المشى ، أو الجلوس ، أو الالتفات ، أو أداء التحية ، أو نحو ذلك ، والتعليم المثمر هو الذى يحدث فى المتعلم هذا التغيير المطلوب .

والأدب من حيث هو مادة تعليمية يحدث فى القارئ والسامع هذا التغيير .

وأهم القوى الإنسانية التى يتناولها الأدب بهذا التأثير ، أو هذا التغيير ثلاث قوى ، هى :

١ – القوة الإدراكية .

٢ – القوة الوجدانية ، أو الانفعالية ، أو العاطفية .

٣ – القوة العملية .

أما القوة الإدراكية :

فللأدب مشاركة جليلة فى زيادة مدركات المتعلم ، وفى إمداده بألوان جديدة من الخبرة والمعرفة ، وتوسيع أفقه الثقافى بوجه عام ؛ ففى كل نص أدبى زاد ثقافى ، يوسع الفكر ويفتح الذهن ، ويزيد صلة المتأدب بالحياة ، وفهمه لها ، وإلمامه بما يضطرب فيها ، من ألوان السلوك والنشاط .

أما القوة الوجدانية :

فإن التعليم – كما يؤثر فى إدراك المتعلم – يؤثر كذلك فى شعوره وإحساسه ، فكثير

من الحقائق التى تشرق على ذهن الطالب ، تثير وجدانه ، وتؤثر فى عاطفته تأثيراً يجعله يرضى أو يسخط ، ويحب أو يكره ، ويثور أو يهدأ ، ويؤمن أو ينكر ، ويؤيد أو يعارض ، ويرقّ أو يقسو ، ويكدر أو يصفو ، إلى غير ذلك من الانفعالات الوجدانية.

ودرس الأدب يرمى إلى تعهد هذه الناحية وإثارتها فى الطلاب ، وليس للأدب سبيل على العقول كالعلم ، ولكن سبيله على القلوب يستثيرها ويبعثها ،وهو — من هذه الناحية — أبعد أثراً من أية مادة أخرى ؛ لأن كل أدب رفيع لا يخلو من عاطفة يتأثر بها القارئ أو السامع ، مثل عاطفة الوطنية ، أو الرثاء لمحزون مفجوع ، أو الطرب لما هو باهج سارّ ، أو الخوف من قول صارم فيه التهديد والوعيد ، أو نحو ذلك من ألوان الانفعالات :

فهذه عاطفة الوطنية ، تجيش بها نفس القارئ والسامع فياضة صادقة ، بعد أن جاشت بها نفس شوقى وهو يقول :

وطنى لو شغلت بالخلـــد عنه نازعتنى إليـــه فى الخلـــد نفسى

أو نفس ابن الرومى وهو يقول :

ولى وطن آليت ألا أبيعـــــه وألا أرى غيرى له الدهـــر مالكاً

وأى انفعال تهتز به نفس الحر الكريم ، أقوى مما يثيره قول الشاعر :

أصـــون عرضى بمالى لا أدنسه لا بارك الله بعد العرض فى المال
أحتال للمال إن أودى فأكسبه ولستُ للعرض — إن أودى — بمحتال

ونكاد نرى بعين خيالنا أولئكم العراقيين ، وقد ملكهم الخوف، واستبدّ بهم الرعب ، فزاغت أبصارهم ، وانخلعت أفئدتهم ، يوم ضمهم مسجد الكوفة ، يستمعون إلى واليهم الجديد ، الحجاج الثقفى ، وهو يقذفهم بصخوره الذارية ، فيذكى فيهم الذعر والهلع ، بأمثال قوله : « إنى لأرى رءوساً قد أينعت وحان قطافها ، وإنى لصاحبها ، وكأنى أنظر إلى الدماء بين العمائم واللحى ... »

وأى نفس لا تشرك هذا الشاعر فى رثائه وتحسره لذلك النازح الغريب ، الذى بعدت به الدار ، وشط به المزار ، إذ يقول فيه :

وارحمتا للغريب فى البلـــد النـ ازح ماذا بنفسه صنعا

فارق أحبابـــــه فما انتفعـــوا بالعيش من بعده وما انتفعا

وما نظن طبعاً جافياً ، أو قلباً قاسياً ، لا يحنّ ولا يرقّ لذلك الشاعر الواله المشوق ، وهو يقول :

وأذكر أيام الحمى ، ثم أنثنى على كبدى من خشية أن تصدعا
فليست عشيات الحمى برواجع عليك ، ولكن خلّ عينيك تدمعا

وبين أيدينا — ولاشك — طلاب ، أفسدهم دوام الإيثار ، وفرط التدليل ، واطراد الملاينة والاسترضاء ، قد جمحت بهم الأهواء ، وحادوا عن الجادّة ، فعقوا آباءهم ، واستعصوا على التأديب والتهذيب ، لنسمعنهم قول ذلك الشاعر ، الذى اعتصر الحزن قلبه ، ومزق كبده ، حينما رأى فى ابنه التمرد والعناد والعصيان ، فقال يروض جماحه ، ويستثير عاطفته :

غذوتك مولوداً وعلتك يافعـــاً تعلّ بما أجنى إليك وتنهل
إذا ليلة نابتك بالشكو لم أبتْ لشكواك إلا ساهراً أتململ
كأنى أنا المطروق دونك بالـــذى طرقت به دونى فعينى تهمل
تخاف الردى نفسى عليك وإننى لأعلم أن الموت حتم مؤجـــل
فلما بلغتَ السن والغايــــة التى إليها مدى ما كنت فيك أؤمل
جعلت جزائى غلظة وفظاظـــــة كأنك أنت المنعم المتفضل
فليتك إذ لم ترع حـــقّ أبوّتى فعلت كما الجار المجاور يفعـــل

ومن منا لا يفيق من سكرته ، ولا يثوب إلى رشده ، ولا تملكه الروعة ، ولا تأخذه الخشية حين يسمع قول الرسول ، صلى الله عليه وسلم :

« أيها الناس ، كأن الموت فيها على غيرنا قد كتب ، وكأن الحق فيها على غيرنا قد وجب ، وكأن الذى نشيع من الأموات سفر عما قليل إلينا راجعون ، نبوئهم أجداثهم ، ونأكل من تراثهم ، كأنا مخلدون بعدهم ، ونسينا كل واعظة ، وأمنا كل جائحة ... »

وقد دفع الخلفاء بأولادهم ، وأولياء عهودهم إلى المؤدبين ؛ ليؤدبوهم وينشئوهم النشأة التى تعدهم للاضطلاع بجلائل الأمور ، وكان هذا الشعر أهم مادة فى هذا التأديب ، ومن ذلك قول عبد الملك بن مروان لمؤدب ولده :

إذا رويتهم شعراً فلا تروهم إلا مثل قول العجير السلولى :

يبين الجار حين يبين عنى ولم تأنس إلى كلاب جارى
وتظعن جارتى من جنب بيتى ولم تستر بستر من جدار
وتأمن أن أطالع حين آتى عليها وهى واضعة الخمار
كذلك هدى آبائى قديماً توارثه النجار عن النجار

هذه أمثلة قليلة مما تزخر به الآداب الرفيعة من معان ، تثير العاطفة ، وترهف الحس ، وتذكى الشعور ، فماذا نفعل تجاه هذا الأدب السامى الرفيع ؟ وكيف ننتفع به فى معالجته للطلاب ؟ الواجب أننا لا نمر مراً بأمثال هذه النصوص ، ذات الآثار الوجدانية ، بل يجب أن نقف أمامها وقفة متأنية فاحصة ، وقفة تحليلية مصورة ، تروض جماح الطلاب ، وتأسر عواطفهم ، وتجمعهم مع الأديب على وجه الحق ، وتباعد بينهم وبين ما يأباه الخير ، وتنكره المبادئ المثالية ، ويعافه الذوق السليم ، والخلق القويم .

وبأمثال هذه الوقفات تقاد النفوس ، وتكون الضمائر ، وتربى الشعوب والأجيال ، وتندفع إلى النبيل من الأعمال .

ومما يتصل بهذه القوة الوجدانية العاطفية أن الأدب فن جميل ، ومن غايات الفنون الجميلة إمتاع النفوس ، واستمالة القلوب ، وبعث الإحساس بالجمال ، وتذوق ألوان البهجة والمتاع ، ولا يؤدى درس الأدب إلى هذه الغاية إلا إذا أخذ الطلاب فيه بتذوق الجمال الفنى فيما يعرض عليهم من النصوص ، وأذكى المدرس فيهم هذه الحاسة الفنية ، التى تميز بين القبيح والجميل ، وتغلغل معهم ؛ لإدراك أسرار هذا الجمال .

أما القوة العملية :

فإن هذا التغيير الانفعالى ، الذى يحدثه الأدب فى القارئ أو السامع ، قد يكون ليناً رفيقاً ، تقف نتيجته عند الإيمان به ، والتشيع له ، والرضا عنه ، وقد يشتد ويقوى فينقلب إلى قوة محركة ، تدفع إلى نوع من السلوك العملى ، والتصرف الإيجابى ، تظهر نتائجه بارزة محسة ، وذلك كالخطب التى تدفع الجماهير إلى تحطيم قيود الاستعباد ، والمقالات الثائرة ، التى تعبئ الشعور ، وتهيج الرأى العام ، والأناشيد الحماسية ، التى تخلق من الجبناء شجعاناً مناضلين ، ونحو ذلك من الشعر والقصص .

وفى التاريخ أحداث جسيمة ، كان الأدب سببها ، والمحرك لها ، والدافع عليها وأحداث أخرى أقل خطراً ، ولكن للأدب يداً فيها ، وفيمايلى بعض الأمثلة :

هذا عمر بن الخطاب . كان قبل إسلامه حرباً على الإسلام والمسلمين ، خرج ذات صباح ، وقد تقلد سيفه ، يبحث عن محمد ؛ ليلقاه باغياً عادياً ، فعرض له فى الطريق من يرده إلى بيت أخته فاطمة ، التى صبأت عن دين أبويها ، فيدخل إليها ، يبطش بها وبزوجها ، ثم يتطور الموقف ، فيقرأ عمر شيئاً من القرآن فى الصحيفة التى كانت بيد أخته ، فلا يكاد ينتهى حتى يخرج من بيت أخته ، يبحث عن محمد ، لا يحمل سيفاً فى يده ، ولكن يحمل خشوعاً فى قلبه ، ولا يلقى محمداً باغياً عادياً ، ولكن يلقاه مسْلماً مسلّماً .

وهذا عمر نفسه ، وهو من نعرف صرامته فى الحق ، رفع إليه أن الحطيئة يهجو المسلمين ، وينال بلسانه من أعراضهم ، فزجره ونهاه ، ولكن الحطيئة لم يزدجر ، فأمر بقطع لسانه ، وما كان لعمر أن ينكص دون أمر يرى فيه مؤازرة للعدالة ، وصلاحاً للسياسة ، وذعر الحطيئة ، وهالته تلك الحقيقة المروعة ، فماذا يملك للتأثير فى قلب عمر ، واستثارة رحمته وعطفه ، إلا أن يلجأ إلى هذه القوة السحرية ، فينشد :

ماذا تقول لأفراخ بذى مرخ   زغب الحواصل لا ماء ولا شجر
ألقيت كاسبهم فى قعر مظلمة   فاغفر عليك سلام الله يا عمر

ويسمع عمر « ماذا تقول لأفراخ بذى مرخ » فيبكى ويعفو عن الحطيئة .

ونستطيع — استناداً إلى رأى بعض المؤرخين فى نكبة البرامكة — أن نتخيل الرشيد ، وقد جلس إلى نافذة قصره ، والليل ساج ، ودجلة تنساب مياهه هادئة تتألق على صفحتها الأضواء ، والخواطر تتزاحم وتتعاقب فى رأس الرشيد ، حول الخلافة والوزارة والرعية ، ثم تنساب إلى أذنه مع هبات النسيم ألحان المغنى ، فيصيخ إلى حلو النغم ، ويهفو بسمعه إلى ذلك الصوت الذى يرجع فى عذوبة وتطريب .

ليت هنداً أنجزتنا ما تعد   وشفت أنفسنا مما نجد
واستبدت مرة واحدة   إنما العاجز من لا يستبد

ويدير الرشيد فى خاطره وفى سمعه « إنما العاجز من لا يستبد » ثم يفيق على صرامة هذه الحقيقة المرة اللاذعة ، التى جرحت عزته ، ونالت من كبريائه ، ويقول فى نفسه :

إنني إذن عاجز ؛ لأنني لا أستبد ، وليس لى شيء من السلطان ، ثم ينتفض انتفاضة كتب بها التاريخ أروع حوادث العباسيين ، وإذا هو الثائر الباطش الجبار ، لا ينثنى إلى مقعده ، حتى يقتل جعفر ، ويسجن يحيى ، وتزول دولة البرامكة ، ويذهب هذا الرصيد الضخم من الجاه والسلطان .

ومن هذه الأمثلة أيضاً أن المتنبي حين خرج إلى الكوفة عائداً من فارس ، هاجمه أعراب بنى ضبة ، وكان فيهم فاتك بن أبى جهل . وكان المتنبي قد هجاه هجاء مقذعاً ، ولما رأى المتنبى هذا الخطر يتهدده ، ولاحت له نذر الشر ، همّ بالهرب ، ولكن غلامه أنكر عليه هذا الجبن ، وقال له : ألست القائل :

الخيل والليل والبيــداء تعرفنى والسيف والرمح والقرطاس والقلم

فقال المتنبى : قتلتنى ، وعاد يناضل أعداءه حتى قتل ، ويشير مؤرخو الأدب إلى هذا الحادث بقولهم : بيت من الشعر قتل صاحبه .

ومن هذا أيضاً أن معاوية قال لابنه : يا بنى ارو الشعر ، وتخلق به ، فلقد هممت يوم « صفين » بالفرار ، فما ردّنى عن ذلك إلا قول ابن الإطنابة :

أبت لى همّتى وأبى بلائى وأخذى الحمد بالثمن الربيح
وإقدامى على المكروه نفسى وضربى هامة البطل المشيح
وقولى كلما جشأت وجاشت مكانك تحمدى أو تستريحى
لأدفع عن مكارم صالحات وأحمى بعد عن عرض صحيح

فهذا الشعر لا يدعو إلى الإقدام دعوة صريحة ، ولا يحث على ثبات فى الموقعة ، ولكنه حديث دار بنفس قائله ، وهو فى ميدان القتال ، ودفعه هذا الحديث النفسى إلى أن يبلو بلاء حسناً فى موقف البطولة والذياد عن المكارم والعرض ، ولكن معاوية رأى فى هذا الشاعر بطلا حرًّا جديراً بالاقتداء .

وهؤلاء الكتاب والخطباء والقصاص ، يحركون الجماعات ، ويدفعونها ببلاغتهم إلى أعمال فى الهدم والإنشاء ، كانت معالم شاخصة فى حياة الأمم وتاريخ الشعوب ، فأدب « روسو » كان من أسباب الثورة الفرنسية ، وقصة « كوخ العم توم » لمؤلفتها الأمريكية كان لها أثر فى تحرير العبيد فى تلك البلاد ، وفى إثارة حرب أهلية .

لهذا يجب — ونحن نختار النصوص الأدبية للطلاب — أن نؤثر الدقة والأناة ،

وأن نتحرى ونحاذر أن يفلت منا إلى أيدى الطلاب أدب يدفعهم إلى عمل شائن وسلوك معيب ، يجب أن نصون الطلاب عن الأدب المبتذل الرخيص ، الذى يثير فيهم أخس الغرائز ، وأدنأ الميول ، وأحط النزوات ، يجب أن نباعد بينهم وبين هذه القصص التى تستهوى أفئدتهم ، وتملك عليهم ألبابهم ، فتدفعهم إلى الانحراف والسقوط ، ولقد تكررت الحوادث التى تثبت أن هذه القصص كان لها فعل السحر فى امتلاك الشبان ، وقيادتهم إلى الأعمال المرذولة ، التى استهوتهم قصصاً وخيالا ، فجعلوها واقعاً وحقيقة .

الناحية الثانية :

أن الأدب مادة لغوية ، وهو – من هذه الناحية – له غايات كثيرة أهمها :

١ – مشاركة درس القراءة فى أخذ الطلاب بجودة النطق وسلامة الأداء ، وحسن التمثيل ، وتصوير المعنى ، وللشعر فى هذه الناحية ، فضل يفوق به سائر فنون الأدب ؛ لأن الشعر بجوهره وموسيقاه يتطلب نوعاً ممتازاً من الإلقاء .

٢ – تمرين الطلاب على دقة الفهم ، وحسن استخلاص المعانى من الألفاظ ؛ لأن شرح الأساليب الأدبية يكسب الطلاب هذه القدرة ؛ لما تمتاز به هذه الأساليب من الدقة والتركيز ، ولأن فيها أحياناً إشارات خاطفة ، ولمحات سريعة ، وبخاصة الشعر ، إذ الشعراء كثيراً ما يحترمون عقول القراء ، ويعتمدون على ذكائهم ، فيعرضون فى ألفاظ قليلة ثروة من المعانى ، وقد تضطرهم تسوية الأوزان والقوافى إلى نوع من الحذف أو التقديم ، فيصعب على التلاميذ فهم شعرهم ، إلا إذا تمرسوا به ، وأكثروا من دراسته ،

٣ – تنمية الثروة اللغوية ، فلاشك أن فى درس النصوص كسباً جديداً لطائفة من الألفاظ ، والتراكيب والمعانى أيضاً ، ولكن لا ينبغى أن تجمح بنا الرغبة فى تحقيق هذه الغاية ، فنتعمد اختيار النصوص المثقلة بالمفردات الصعبة ، بل نختار ما لا يعسر على التلاميذ ، وفيه – على كل حال – زاد لغوى جديد .

٤ – التذوق الأدبى ؛ لأن درس الأدب الناجح يربى فى الطلاب ذوقاً فنيا ناجحاً ، ينتفعون به فى شيئين .

أولهما : حسن تخير الأساليب عند الكتابة أو التحدث ، لا عن طريق النقل والاقتباس فقط ، بل عن طريق التمثل والهضم والانبعاث أيضاً .

وثانيهما : استمتاع الطلاب بما يقرءون أو يسمعون من الأدب الجيد ، فهذه المتعة لا يحصلها إلا من أوتى نصيباً من هذا الحس الفنى ، وهذا التذوق الجمالى .

الناحية الثالثة :

أن الأدب مادة ثقافية إنسانية ، وهو بهذه المثابة يستهدف غايات كثيرة ، نذكر بعضها فيما يلى :

١ – فهم الطبيعة الإنسانية مصورة فى الإنتاج الأدبى ، كالغيرة ، والجشع ، والغدر ، والأنانية ، والإيثار ، والحسد ، والبخل ، والكرم ، والحقد . . . إلى غير ذلك... ويتجلى هذا واضحاً فى الأدب القصصى والروائى ، ولاشك أن هذا كله ثقافة ، يتصرف الإنسان فى حياته على ضوئها .

٢ – رؤية الطالب بيئته ونواحى حياته واضحة ، بما يجده من قدرة الأدباء على التغلغل فى أعماق الحياة ، وصدق نظراتهم ، وإجادة تصويرهم لأشياء ، كان الطالب يمر بها مرًّا ، ولكن لا يحسها بنظرته العابرة ، أو كان يشعر بها ، ويتمنى لو استطاع أن يعبر عنها ، ولكن تعوزه القدرة الفنية ، وعندئذ يجد فى الأديب شخصاً ناب عنه فى هذا التعبير ، والأدباء كغيرهم من أرباب الفنون يمتازون بدقة الحس ، وإجادة التصوير .

٣ – درس الأدب مجال لتنمية خبرات الطلاب من النواحى الاجتماعية ، والخلقية ، والسياسية ، والجغرافية ، والتاريخية ؛ لأن الأدب يصف الحياة ، وفى القصص والأوصاف والروايات وغيرها صور شتى من هذه الحياة .

٤ – تاريخ الأدب جزء من التاريخ العام ، فهو يغنى غناءه ، ويؤدى فائدته ، ويتيح للطالب الانتفاع بتجارب الجنس البشرى ، عن طريق دراسته للتراث الأدبى فى العصور المختلفة .

كما يهيئ للطالب أيضاً أن يتصل بالشخصيات البارزة فى عالم الأدب ، وقد يؤثر هذا فى معلومات الطالب وتوجيه حياته ، فرب أديب عصامى فقير يترك فى نفس دارسه من الآثار المعنوية ما يخط فى حياته خطوطاً بارزة واضحة ، والأدباء فى ذلك كالساسة والمخترعين والقواد وأصحاب المبادئ والمذاهب .

وهذا الذى ذكرناه فى غايات الأدب ، لا نعنى أن كل نص يتكفل بتحقيقه جميعه ، ولكن لكل نص خصائص واتجاهات معنوية وفنية يحقق بها بعض هذه الغايات .

وسائل تحقيق هذه الغايات :

بعض هذه الغايات يرتبط باختيار النصوص ، وطريقة تدريسها . وسيأتى ذلك مفصلا ، وبعضها يرتبط بوصايا عامة ، نذكر منها ما يلى :

١ - اتخاذ النصوص الأدبية أساساً لاستنباط الأحكام والحقائق ، بمعنى أن يجعل النص فى خدمة تاريخ الأدب ، ولا يجعل تاريخ الأدب فى خدمة النص ، وعلى هذا الأساس يجب ألا يبدأ المدرس بتلقين الطلاب تاريخ عصر من العصور ، أو أديب من الأدباء . وما يمتاز به من خصائص ومميزات ، ثم يضرب الأمثلة ، ويسوق الشواهد ؛ لأن هذه الطريقة تقتل فى الطلاب روح الاستنباط والفهم والتحليل ، ومن جهة أخرى قد يكون للنص طابع فنى يخالف به الحكم العام ، الذى سبق إطلاقه على أدب هذا العصر الذى قيل فيه النص ، وإذن يكون تعميم الحكم خطأ .

ولا يتعارض هذا مع ما ينبغى اتباعه ، من وجوب التمهيد للنص بشرح تاريخه ، ومناسبته ، فهذا التمهيد إنما هو عرض تاريخى ، وهناك فرق بين التاريخ وتاريخ الأدب ، أما موقف النص منهما ، فهو أن يسبق النصُّ تاريخ الأدب ، أما التاريخ العام فمنه ما يسبق النص ؛ تمهيداً له ، ومنه ما يتأخر عنه ؛ استكمالا للحلقات التاريخية ، التى ترتبط بالنص .

فمثلا : إذا اخترنا نصاً من الشعر الذى قيل فى حرب داحس والغبراء ، ففى هذا المثال ثلاثة أشياء هى : التاريخ ، والأدب ، وتاريخ الأدب ، أما التاريخ فهو الحديث عن هذه الحرب ، من حيث أسبابها ، وطرفاها ، ووقائعها ، ونتائجها ... إلى غير ذلك ، وأما الأدب فهو ذلك النص الشعرى الذى اخترناه ، وأما تاريخ الأدب فمنه مجموعة الأحكام والخصائص الأدبية لهذا النص ، وربطها بخصائص غيره من الشعر الجاهلى . ويعالج هذا النص على الترتيب الآتى :

(ا) الحديث التاريخى عن هذه الحرب ، ويقتصر فيه على ما يكفى التمهيد للنص .

(ب) عرض النص ودراسته وتذوقه .

(ح) استنباط الخصائص الفنية ، والأحكام الأدبية ، التى تدخل فى بناء تاريخ الأدب .

ولا مانع — بعد ذلك — من أن نزيد الحديث التاريخى ؛ تكملة للفائدة ، فنقول للطلاب مثلا : وحدث بعد هذا أن استمعت القبيلتان لدعوة زهير إلى السلم ، وحقن الدماء ، وتطوع بدفع ديات القتلى ، والسعى فى الصلح بين المتخاصمين ، سيدان عظيمان ، هما هرم بن سنان ، والحارث بن عوف .

٢ — أن يتجنب المدرس موقف المحاضر ، فيتكلم والطلاب يكتفون بالاستماع ، بل ينبغى إشراكهم فى جميع مراحل الدرس .

٣ — يجب أن يكون المدرس نفسه مؤمناً بوظيفة الأدب ، مشغوفاً بتدريب طلابه على القراءة الحرة ، التى تزيد ثقافتهم الأدبية ، وأن يزودهم بالكتب المناسبة ، وألا ينهى الدرس على أى وجه ، بل يختمه بصورة تدفع الطلاب إلى التماس المزيد فى المطولات .

٤ — أن يتذكر المدرس أن الأدب سجل لآمال الناس ومشاعرهم ، وعلاقة بعضهم ببعض ، وأن يتجلى هذا الاعتبار فى التدريس ؛ حتى ينعكس ذلك على الطلاب ، فينظروا إلى الأدب نظرة معلمهم إليه ، ويدركوا معه — بعد ما رأوا من تحليل ودراسة — أن الأدب هو المعمل الذى تحلل فيه حياة الناس .

٥ — أن يتبع المدرس الطريقة السديدة فى تدريس الأدب ، وسنرسمها فى موضع آخر من هذا البحث .

الاتجاه الحديث فى دراسة الأدب

(ا) كان درس الأدب وتاريخه فى المدارس الثانوية يسير على نظام معيب ، لا يحقق الأغراض المنشودة .

١ — فكانت المادة الأدبية تعرض على الطلاب فيما يسمى « محفوظات » وتدرس دراسة جافة عقيمة ، يكتفى فيها بالشرح اللغوى لفظاً ومعنى ، وكان المعنى يعرض سطحيًّا ، ليس فيه تذوق ، ولا عناية بالتحليل والموازنة .

٢ — وكانت القطعة تختار من أى عصر اختياراً عاجلا ، لا يرتكز على أساس ،

ولا يهدف إلى غرض معين ، من أغراض الاستنباط أو التمهيد لفهم الحقائق الأدبية ، أو الخصائص الفنية ، لعصر من العصور ، أى أن النصوص كانت تدرس فى عزلة تامة عن تاريخ الأدب .

٣ — لم تكن هناك عناية كافية بالتعريف بالأدباء ، ولا بشرح مناسبات النصوص شرحاً يوثق الصلة بين الأدب والتاريخ .

٤ — ولم يكن معروفاً — كذلك — أن تشتمل التطبيقات والتمرينات الكتابية على أسئلة فى النصوص ، بل كانت اختبارات الأدب مقصورة على الامتحانات الشفوية مدى السنة .

٥ — أما درس تاريخ الأدب فكان المنهج مشحوناً بالموضوعات والتراجم ، وكانت الطريقة السائدة فى التدريس أن تقدّم الأحكام والقضايا على النصوص ، وأن تسرد الحقائق والخصائص الفنية للعصر ، أو للشاعر ، أو الكاتب ، أو الخطيب ، قبل عرض شيء من النصوص الموضحة ، أما النصوص نفسها فلم تلق عناية ؛ لأن تاريخ الأدب كان يستنفد الوقت والجهد .

٦ — وكانت أسئلة الامتحانات لا تقصد إلا إلى مطالبة التلاميذ بسرد مجموعة من الأحكام أو الخصائص ، وقلّ أن تطالب التلاميذ بذكر بعض الشواهد ، وشرح صلتها بما يذكرون من الأحكام .

وظاهر من هذا الاتجاه أن تلك الدراسة لا تجدى فى تكوين الذوق الأدبى ، ولا فى إقدار التلاميذ على دقة الفهم ، وجودة التحليل ، وصحة الاستنباط ، وغير ذلك من الغايات الأساسية لدرس الأدب .

(ب) ثم أخذت دراسة الأدب وتاريخه تتجه اتجاها سديداً بريئاً من الأخطاء السابقة :

١ — فأحكمت الصلة بين النصوص وتاريخ الأدب ، بحيث تجعل النصوص دائماً أساساً لدرس تاريخ الأدب ، وتقرير أحكامه وقضاياه ، بل تجعل النصوص أساساً لجميع الدراسات الأدبية ، فتتخذ محوراً يدور حوله كل ما يحتمله النص من تذوق وتحليل ، ونقد وبلاغة ، واستنباط أحكام تكون جزءاً من بناء تاريخ الأدب .

٢ — روعى فى اختيار النصوص أن تكون من فترة معينة ؛ تمهيداً لدراسة تاريخ الأدب ، وأن تُختار من موضوعات وأبواب معينة ؛ لتكون صورة للحياة السياسية والاجتماعية والأدبية فى عصر من العصور .

٣ — زادت العناية بالشرح والفهم والتحليل والتذوق ، وشرح المناسبات المختلفة الممهدة لفهم النصوص .

٤ — اشتملت التمرينات والتطبيقات على أسئلة أدبية فى النصوص ، وما يتصل بها من الدراسات المختلفة ، تختبر فى الطلاب قدرتهم على الفهم والتذوق والتحليل والنقد وإصدار الأحكام .

٥ — اتجهت أسئلة الامتحانات فى آخر السنة هذا الاتجاه .

(حـ) هذه أهم ظواهر هذا الاتجاه الحديث فى دراسة الأدب ، وسنعود إليها بشىء من التفصيل ، حين نتحدث عن النصوص واختيارها ، وطريقة عرضها وعلاجها .

ويتبين من هذا الاتجاه أن النصوص الأدبية أصبح لها أهمية عظيمة ، وأنها صارت أساساً لجميع الدراسات الأدبية ؛ ولهذا سنفرد لها البحوث الآتية :

(ا) اختيار النصوص :

سنذكر هنا بعض الأسس الهامة ، التى يجب أن نبنى عليها اختيارنا النصوص:

١ — أن يكون النص متصلا بمناسبة تصلح أن تكون أساساً وتمهيداً له ، وليس من الضرورى أن تكون هذه المناسبة حدثاً سياسيًّا خطيراً ، كثورة أو حرب ، فهناك مناسبات اجتماعية ووطنية ، وهناك علاقات شخصية بين الأفراد ، وبين الرعايا والرؤساء ، وغير ذلك من المناسبات ، التى تصدر عنها آثار أدبية قيمة ، وهناك نصوص أدبية رائعة ممتعة ، لم تتصل بحدث سياسى ، ولم تبعثها مناسبة اجتماعية ، أو وطنية ، أو غير ذلك ، وإنما كانت خواطر سجلها الأديب لنفسه ، لتحصيل المتعة والسعادة النفسية ، أو للتنفيس بها عن نفسه ، من ألم ممض ، وهم دفين ، وذلك كأوصاف الطبيعة ، ونفثات الأحزان والآلام ، ومناجاة الآمال والأحلام .

هذا النوع من الأدب لا ينبغى أن نحجبه عن الطالب ، أو ننقص حظه منه ، بحجة أنه لا يتصل بمناسبة تعدّ جواز المرور إلى حجرة الدراسة .

وإنما آثرنا – فى اختيار النصوص – اتصالها بمناسبة لأسباب هامة :

(ا) الربط بين الحياة والأدب ، وبيان أن الأدب ليس شيئاً كمالياًّ فى الحياة ، وإنما هو دائماً مصور هذه الحياة ، ولسانها المعبر عنها .

(ب) هذه المناسبة التى يمهد بها للنص تثير الطلاب ، وتشوقهم إلى النص ، فيقبلون عليه ، بل يتعجلون لقاءه واجتلاءه . ففرق بين أن يبدأ المدرس درسه بقوله : قال البارودى :

تأوب طيف من سميرة زائر   وما الطيف إلا ما تريه الخواطر

وبين أن يذكر أولا مناسبة هذه القصيدة ، فيشرح موقف البارودى من السياسة الإنجليزية فى الثورة العرابية ، ويتحدث عن نفيه فى جزيرة « سرنديب » وتركه ابنته الطفلة ، وانفراده فى المنفى ، واشتياقه إلى وطنه ، وحدّة هذا الشوق لصغيرته « سميرة » التى زاره طيفها فى المنام ، فثارت شاعريته ، ليعبر عن آلام غربته واشتياقه .

(حـ) من فوائد التقديم للنص بذكر مناسبته تلوين العمل فى الدرس ؛ حتى لا يمل الطلاب ، ويسأموا إطالة النظر إلى مادة النص نفسها .

(د) وكذلك من هذه الفوائد أن بعض أفكار النص لا يمكن شرحها ، والاهتداء إلى مراميها ، إلا بفهم مناسبتها ، فمثلا ؛ إذا وقف أولادنا وأحفادنا أمام قول شوقى :

اخترت يوم الهــول يوم وداع   ونعاك فى عصف الرياح الناعى
هتف النعاة ضحا فأوصد دونهم   جرح الرئيس منافذ الأسماع

عجزوا عن فهم المراد من « يوم الهول » و« عصف الرياح » و « جرح الرئيس » وذهبوا فى تفسيرها مذاهب شتى خاطئة ، ولكن لو علموا أن « شوقى » قال ذلك يرثى المنفلوطى ، وأن المنفلوطى توفى يوم أن ضرب رئيس الحكومة « سعد زغلول» بالرصاص فى محطة القاهرة ، فكان هذا اليوم يوم هول وشدة ، وكان دوى الخبر يطغى على صوت من نعى المنفلوطى – لو علموا ذلك قبل عرض القصيدة عليهم ، ما استعصى عليهم فهم المراد .

٢ – الأساس الثانى أن يكون النص خصباً قوياًّ ، يمثل روح عصره ، ويصور

أهم ما فيه من ظواهر اجتماعية ، أو خلقية ، أو سياسية ، أو غير ذلك ، فهناك نصوص قوية الدلالة على هذه الظاهرة ، ونصوص أخرى خافتة الصوت ، حائلة الصور ، فنختار من النوع الأول .

٣ — أن تتألف من مجموعة النصوص المختارة للعصر المدروس صور واضحة متكاملة لهذا العصر ، من حيث أدبه وخصائصه الفنية وتاريخه المرتبط بهذا الأدب .

٤ — أن يكون النص من الطول بحيث يكون كافياً لتحصيل المتعة للقارئ ، وكافياً أيضاً لتصوير ما سيق من أجله من مظاهر اجتماعية ، أو سياسية ، أو نحوها ، وكافياً — كذلك — لتوضيح بعض الخصائص الفنية ، وعلى هذا الأساس لا ينبغى أن نعرض أبياتاً مقتضبة لمجرد الوصول إلى حكم أدبى وصولا سريعاً عاجلا .

٥ — أن يساير النص أهداف المنهج ، فإذا طلب المنهج عرض الفنون الشعرية ، المختلفة فى العصر الجاهلى ، أو تصوير الحياة السياسية فى الشعر الأموى ، أو التفرقة بين النثر العلمى والنثر الأدبى فى العصر العباسى ، أو مظاهر التجديد فى شعر العصر الحديث أو غير ذلك من أبواب المناهج ، فمن الواجب أن يتكفل اختيارنا للنصوص بتحقيق هذه النواحى .

٦ — أن يكون بعض النصوص المختارة مما يرمى إلى تهذيب النفس وإثارة العواطف والجرأة والرجولة فى نفوس هؤلاء الشبان .

٧ — ومما ينبغى ملاحظته فى اختيار النصوص أن نلتفت إلى المناسبات الحاضرة ، والحوادث الجارية ، وما ينشأ حولها من أدب ، فنختار جيده ، وندرسه مع التلاميذ ؛ لأن هذه النصوص تتصل اتصالا مباشراً بخبرتهم الحية الحديثة ، ولها صدى قوى فى نفوسهم ، فيقوى إقبالهم عليها ومشاركتهم فى درسها .

(ب) كيف نعرض النصوص :

يتبع فى عرض النصوص على التلاميذ ما ذكرناه سابقاً فى عرض قطع المحفوظات ، من إرشاد التلاميذ إلى موضع النص من الكتاب المقرر ، أو توزيع النص عليهم ، مطبوعاً فى أوراق ، أو عرضه أمامهم على سبورة إضافية .

وفى حالة طبع النص فى أوراق ، لا تكتب فيها معانى المفردات اللغوية ، بل يطبع

النص فقط ، أو يطبع تحته طائفة من الأسئلة ، تختبر الفهم والذوق ، والقدرة على استنباط الأحكام الأدبية ، أو نحوها .

(ح) كيف نعالج النصوص :

يعالج النص فى عدة خطوات ، تسير على الترتيب الآتى :

التمهيد له — عرضه — القراءة — المناقشة العامة — الشرح التفصيلى مع التذوق البلاغى — تحليل النص إلى أفكاره الأساسية — استنباط الحقائق والأحكام .

١ — التمهيد :

ويتناول حديثاً ، أو أسئلة تمهد للموضوع ، كما يتناول شرح مناسبة النص وتصوير جوه — وتعريفاً موجزاً بصاحبه[1] .

٢ — عرض النص بإحدى الطرق السابقة :

٣ — القراءة :

إذا كان النص سهلا ، يمكن الطلاب أو أكثرهم أن يستقلوا بفهمه أو فهم شيء منه ، فلا مانع من تكليفهم قراءته قراءة صامتة ، تعقبها مناقشة فى المعانى العامة الواضحة ، ثم يقرأ بعد ذلك قراءة جهرية .

وإذا لم يكن سهلا كانت هذه القراءة الصامتة عبثاً وتضييعاً للوقت ، ويجب أن يبدأ المدرس فيقرأ النص كله [2]قراءة نموذجية ثم يقرأ الطلاب ؛ حتى يحسنوا القراءة .

ومرحلة القراءة هذه مرحلة أساسية هامة ؛ لأنها الكفيلة بتقويم ألسنة الطلاب ، وتجويد إلقائهم ، ثم إن فيها تمهيداً صالحاً لفهم المعنى ، وقد لاحظت فى بعض المدارس ظاهرة تكاد تكون إجماعية ، وهى قدرة الطلاب على الشرح ، والإجابة عن الأسئلة التى وجهتها إليهم ، حتى الأسئلة التى تختبر الذوق والذكاء ، ولكن هالنى أن قراءتهم للنص قراءة رديئة ، يكثر فيها اللحن ، ويعوزها تصوير المعنى ، وجمال الإلقاء ،

---

(١) عرضنا نموذجاً للتمهيد فى درس المحفوظات .

(٢) نقصد الجزء المختار للحصة .

فرجعت إلى المدرسين فى هذا الأمر ، وقلت لهم : يخيل إلى أنكم فى درس النصوص تتعجلون مرحلة الشرح ، وتنفقون وقتاً طويلا فى العمليات الأخرى ، قبل أن يحسن الطلاب القراءة ، فأجابونى : إن هذا صحيح ، وقالوا إنهم مدفوعون إلى ذلك ؛ لأن الامتحان فى النصوص أصبح تحريريًّا ، والأسئلة تدور دائماً حول المعنى والتذوق ، ولكن إلى متى نعلم من أجل الامتحان ؟

٤ ـ المناقشة العامة :

وطريقتها أن يوجه المدرس إلى الطلاب طائفة من الأسئلة تتناول الأفكار البارزة فى النص ، يختبر بها مدى ما فهموه مستقلين ، وهذه الأسئلة تعين على تكوين صورة مجملة متكاملة ، لموضوع النص فى أذهان الطلاب .

٥ ـ الشرح التفصيلى :

وطريقته أن يقسم النص وحدات ، قد تكون الوحدة بيتاً أو أكثر . وليس معنى الوحدة غرضاً كاملا من أغراض القصيدة ، ولكن معنى الوحدة هنا الصورة أو الفكرة تعرض فى بيت أو أكثر ، ثم تعالج كل وحدة بالصورة الآتية :

(ا) قراءتها منفردة ، ويقوم بهذه القراءة أحد الطلاب ، وهذه القراءة بمثابة تحديد لها ، وتوجيه انتباه الطلاب إليها ، وحصر أذهانهم فيها .

(ب) تذليل الصعوبات اللغوية التى فى هذه الوحدة بالطريقة السابقة فى شرح المفردات اللغوية فى دروس القراءة ، ومن الخطأ ما يتبعه كثير من المدرسين ، فى شرح مفردات القطعة كلها قبل شرح المعنى العام ، ففى هذا عيوب أهمها :

أن هذه المفردات اللغوية قد تكون كثيرة ، يحتاج شرحها إلى وقت طويل ، وكيف نتصور حال التلاميذ فى فترة طويلة من الدرس ، تملأ كلها بشرح لغوى جاف ؟

ومن هذه العيوب وجود فاصل زمنى طويل نوعاً بين شرح الكلمة وشرح البيت الذى وردت فيه ، وربما يؤدى طول هذا الفاصل إلى أن ينسى الطلاب معنى هذه الكلمة .

ومن العيوب أيضاً ، أن هذه الكلمات اللغوية ستشرح منفصلة عن أبياتها ، بعيدة عن جوها ، فلا يكون لها فى الذهن شىء من دواعى الثبات والاستقرار .

(ﺣ) مناقشة المعنى العام للوحدة ، وذلك بتوجيه عدة أسئلة جزئية فى معناها ، بحيث يتألف من مجموع إجاباتها المعنى العام ، ثم مطالبة التلاميذ بصوغ ذلك المعنى العام .

وإننى أرى اتباع هذه الطريقة ، حتى لطلاب السنة الأخيرة بالمدارس الثانوية ، مخالفاً من يقولون : يجب أن ندع الطالب يعالج المعنى وحده ، بعد تذليل الصعوبة اللغوية ؛ لأن صعوبة الشرح ليست مترتبة دائماً على صعوبة اللغة وحدها ، وإلا فلدينا أبيات كثيرة ليس فيها كلمة واحدة صعبة ، ومع ذلك هى دقيقة المعنى ، ومن ذلك كثير من شعر أبى تمام ، بل من شعر شوقى نفسه ، فى هذه الأبيات يجب أن نعين الطالب على شرح معناها بهذه الأسئلة الجزئية ، وليس من الضرورى أن نتناول البيت كله بالأسئلة ، بل نعمد إلى موضع الغموض فيه ، ونواجهه بالأسئلة الممهدة لمعناه ، فتكون هذه الأسئلة مفتاحاً لما استغلق من معنى الوحدة التى نعالج شرحها .

ومن مزايا طريقة الأسئلة الجزئية أن نجنب الطلاب ما درجوا عليه فى شرح الشعر ، وهو أن يترجموا كلمات البيت ترجمة حرفية محافظين على ترتيبها وموضعها ، ونحن نريد منهم أن يفهموا المعنى جملة ، ثم يعرضوه بعباراتهم ، ولهم مطلق الحرية فى أن يقدموا ويؤخروا ، ويضيفوا ويحذفوا .

ومن أمثلة ذلك ما رأيته فعلا فى أحد الفصول :

كان المدرس يشرح قصيدة المتنبى :

أتوك يجرون الحديد كأنما سروْا بجياد ما لهن قوائم

فبعد أن فسر كلمتى « سروا » و « الجياد » طلب من التلاميذ شرح المعنى العام ، ظناً منه أنهم قد زال عذرهم بهذا الشرح اللغوى ، فلم يقدم التلاميذ شرحاً أوسع من قولهم : جاءوك يجرون الأسلحة ، كأنما مشوا ليلا بخيول ليس لها أرجل ، فهذه ترجمة حرفية لا تمس المعنى ، فلما وجهت إليهم هذه الأسئلة :

من المخاطب ؟ عمن يتحدث الشاعر ؟ ما المقصود بالحديد ؟ كيف بدت الخيول ، وما سبب رؤيتها على هذه الصورة ؟ — لما وجهت إليهم هذه الأسئلة ، ثار نشاطهم ، وزاد اشتراكهم ، واستطاعوا بالإجابة عن هذه الأسئلة أن يعرضوا المعنى فى عبارة وافية كاشفة مثل :

يخاطب المتنبى سيف الدولة ، فيقول له : لقد أقبل عليك الروم بجيوشهم الكثيرة .

وأسلحتهم الثقيلة ، التى كانت لوفرتها وثقلها كأنهم يجرونها ، والتى غطوا بها خيولهم ، فبدت تلك الخيول ، وكأنها تسير زاحفة بدون أرجل .

وهكذا نجد أن هذه الأسئلة تختصر الوقت والطريق إلى المعنى العام ، وتهيئ فرصاً متجددة لتدريب التلاميذ على التعبير ، فى نطاق أدبى شائق .

ومع ذلك ، إذا كان البيت سهلا ، تركنا شرحه للطلاب بدون هذه الأسئلة ، وإذا استعصى عليهم شرحه مع استخدام الأسئلة الجزئية ، فلامانع من أن يعرض المدرس معناه بعبارته ، على شرط ألا يكون هو آخر من يتكلم فى البيت .

هذا ويجب فى هذه الخطوة ربط الأبيات بعضها ببعض .

٦ ـ التذوق البلاغى :

عقب الانتهاء من شرح الوحدة ، يلفت المدرس أنظار تلاميذه إلى بعض الكلمات أو الصور ، ويناقشهم مناقشة تسفر عن إدراك السر فى أن الشاعر اختار كلمة « كذا » وكان يمكن التعبير بكلمة أخرى ، مثل « كذا » ثم يعرض المدرس الكلمتين ، ويوجه التلاميذ إلى الموازنة بينهما ؛ حتى يظهر لهم فضل كلمة على كلمة .

فمثلا : بعد شرح البيت الآتى (لحافظ إبراهيم) :

وبناة الأهـــرام فى سالف الدهـ ـر كفونى الكلام عند التحدى

يقف المدرس بتلاميذه ؛ ليدركوا السر فى التعبير ببناة الأهرام بدل قدماء المصريين ، فيفهموا أن فى تعبير الشاعر دلالة جديدة على قدرة هؤلاء القدماء بالتنويه بمظهر فخارهم وآية مجدهم ، وهى الأهرام المعجزة .

وفى شرح قول المتنبى « أتوك يجرون الحديد . . » يستطيعون أن يفهموا أن كلمة يجرون ، تفضل كلمة « يحملون » ؛ لأن الشيء الذى يحمل يكون خفيفاً ، فإذا ثقل لا يمكن نقله إلا إذا جرّ ، والمقام هنا يستوجب وصف الأسلحة بالكثرة والثقل...وهكذا .

وقد تكون المناقشة التذوقية لبيان جمال التشبيهات أو الاستعارات ، أو لبيان السبب فى إيجاز التعبير ، أو بسطه وإطالته ، أو نحو ذلك من الألوان البلاغية ، كالتكرار ، والقصر ، والحذف ، والتقديم ، والجناس .

هذا ، وليس المطلوب أن نتعقب جميع الصور البلاغية التى بالأبيات ، ولكن نكتفى

بأوضحها أثراً فى المعنى ، وأسهلها تناولا للطلاب ، فإذا كانت الغاية من الدرس تشمل دراسة بعض الألوان البلاغية جاز لنا الوقوف طويلا أمام هذه الألوان فى النص .

ومن الخطأ أن تقدم هذه المناقشة التذوقية على فهم المعنى ؛ لأن هذا التذوق نقد ، والنقد نوع من الحكم ، والحكم على الشيء فرع عن تصوره كما يقولون .

٧ – التحليل :

بعد الانتهاء من شرح النص وتذوقه يحلله الطلاب إلى عناصره الأساسية ، فى عبارات موجزة أشبه بعناوين فرعية .

٨ – الاستنباط :

بعد الفراغ مما سبق يستنبط الطلاب – بتوجيه المدرس – النتائج الآتية كلها ، أو بعضها ، على حسب ما يتحمله النص ، بدون تكلف أو تمحل :

(ا) مدى ما يصوره النص من ظواهر البيئة الطبيعية ، أو الاجتماعية، ومن صور الحياة السياسية ونحو ذلك .

(ب) بعض الخصائص الفنية للنص ، من حيث المعانى والألفاظ .

(حـ) بعض الأحكام عن الشاعر : مميزاته ومدى موافقته أو مخالفته لشعر عصره .

(د) بعض الأحكام عن العصر ، والاتجاهات الأدبية فيه ، وذلك بالربط بين هذا النص والنصوص الأخرى ، التى سبقت دراستها ؛ وذلك لتأليف الصورة الأدبية العامة للعصر .

وينبغى الحرص دائماً على أن تكون هذه الحقائق المستنبطة نابعة من النص نفسه ، يحسها الطالب ، ويزداد إحساسه بها كلما زاد فهمه للنص ؛ لأن هذه الحقائق إنما هى نمو فى المعلومات الأدبية ، ونحن نرى أن الأدب كائن حى ، فيجب أن يسير فى نموه على الناموس الذى تسير عليه الكائنات الحية فى نموها .

وعلماء الأحياء يقولون فى معرض التفرقة بين الكائن الحى والجماد :

إن الجماد يكون نموه من الخارج ، بأن يضاف إليه مادة من جنسه ، أو من غير جنسه ، فيكبر وينمو ، أما الكائن الحى فنموه من الداخل . ولا يعارض هذا أن نمو الإنسان أو الحيوان أو النبات ، إنما يكون بالغذاء الذى يمدّ به من الخارج ؛ لأن هذا

الغذاء لا يستفيد به الكائن الحى ، إلا بعد امتصاصه وهضمه وتمثيله .

وعلى هذا لا ينبغى أن تكون الحقائق المتصلة بالنص مقحمة من الخارج إقحاماً ، أو مفروضة على الطالب فرضاً ، بل يجب أن تكون شيئاً يحسه الطالب ، وتجيش به نفسه كلما زاد انفعاله بالنص وفهمه له .

التذوق الأدبى

المراد به :

كلمة « الذوق » أو « التذوق » يكثر دورانها فى معرض الحديث عن الأدب ، وطريقة درسه ونقده ، ويقصد بها فى عرف الأدباء والنقاد تلك الملكة الموهوبة ، التى يستطاع بها تقدير الأدب الإنشائى ، والمفاضلة بين شواهده ونصوصه ، أو تلك الحاسة الفنية ، التى يهتدى بها فى تقويم العمل الأدبى ، وعرض عيوبه أو مزاياه . ويفسرها ابن خلدون بأنها « حصول ملكة البلاغة فى اللسان » ويرى أنها لفظ استعير من الذوق بمعناه اللغوى ، وهو إدراك الطعوم ، ويوضح العلاقة بين الاستعمالين فيقول :

« لما كان محل هذه الملكة فى اللسان ، من حيث النطق بالكلام ، كما هو محل لإدراك الطعوم ، استعير لها اسمه ، وأيضاً فهو وجدانى للسان ، كما أن الطعوم محسوسة له ، فقيل له ذوق » .

ولا يعنينا الآن أن نناقش ابن خلدون فيما رآه من قيام العلاقة بين تذوق الطعام ، وتذوق الكلام ، أو أن نوضح ما فى رأيه من دقة أو تكلف فى التماس هذه الصلة ، وحسبنا أن نقرر أن كلمة « الذوق » أو « التذوق » أصبحت حقيقة عرفية فى المعنى الذى أشرنا إليه ، إذا اقترنت بمادة الأدب ، ولعل العرف قد نظر فى استعمالها بهذا المعنى ، إلى كلمة الذوق ، بمعنى التلطف والكياسة ، والتصرف اللبق المهذب ، الذى تستريح إليه النفس .

حظ الدارسين من هذا التذوق :

ملكة التذوق لا تحصل بمعرفة طائفة من القواعد والقوانين ، التى استنبطها أهل البيان ، ولكنها تكتسب بممارسة الكلام الجيد ، والتفطن لخواصه ومزاياه ، مع توافر

الاستعداد ، واستجابة الطبع .

ويمكن المدرسين أن يتعهدوا فى تلاميذهم هذه الناحية بوسائل ناجحة منها :

(ا) أن يؤمنوا بأن كل تلميذ مزود بنصيب من هذه الملكة، وأن من الممكن تعهدها فى أية مرحلة من مراحل التعليم ، وأن من الخير أن تقترن هذه الرياضة الأدبية ، وهذا التمرس الفنى بما يدرسه التلاميذ من الأدب ، منذ المرحلة الابتدائية ، على أن يراعى فى ذلك سن التلميذ وقدرته .

(ب) ألا يقف المدرسون فى معالجة النصوص عند الشرح اللفظى والمعنوى ، بل عليهم أن يكشفوا للتلاميذ عن نواحى الجمال فى التعبير ، وتأثيره فى النفس ، ومصدر هذا التأثير .

(ح) ألا يستأثر المدرسون بالعمل ، بل عليهم أن يشجعوا تلاميذهم على المشاركة ، وأن يوفروا لهم حظًّا كبيراً من حرية الرأى .

(د) أن تكون الأحكام الفنية التى ينتهى إليها المدرس مع تلاميذه أحكاماً دقيقة ، يتجلى صدقها وانطباقها على عناصر التعبير ، فكرة وأسلوباً ، وألا تكون هذه الأحكام عبارات عامة ، وجملا شائعة مشتركة ، يعوزها التحديد ، كقول المدرس مثلا :

انظروا إلى هذا التصوير الفنى الرائع ، أو هذا الأسلوب الفخم الجميل ، أو هذه الموسيقا الأخاذة ، أو نحو ذلك من الأوصاف التى لا يجد التلميذ لها مقومات ماثلة يحسها ، أو يهتدى إليها بالتوجيه والتحليل .

(ه) أن يكثر المدرسون من عقد الموازنات بين النصوص الأدبية ، أو بين بعض العبارات أو المفردات ؛ فالعمل الفنى إذا عرض مقترناً بغيره سهلت المفاضلة بينهما ، والحكم على كل منهما ، فلا يبين جمال الاستعارة إلا إذا عرض بجانبها اللفظ الحقيقى الأصلى ، ولا تتضح بلاغة الكناية ، إلا إذا جرب بدلها التعبير الصريح ، ولا تبدو قوة الأسلوب الإنشائى ، إلا إذا عدل عنه إلى أسلوب خبرى ، ولا تفهم الحكمة البلاغية فى تقديم كلمة عن موضعها الأصلى ، إلا إذا ردت إليه ، وامتحن وضعها فى التركيبين وهكذا .

حظ التذوق الأدبي من الدراسة :

وجهت العناية فى تدريس اللغة العربية إلى التذوق الأدبى ، فقد جعل هدفاً من الأهداف اللغوية ، كما أن له فى التوجيهات العامة نصيباً من العناية والتنويه ، وفى التوجيهات الخاصة بتدريس الأدب والبلاغة يشاد بالتذوق الأدبى على أنه قوام الدراسة الأدبية وروحها.

ونشهد أن المدرسين يؤمنون بأهمية هذا التذوق الفنى ، وأنهم يحاولونه فى مجالات الدراسات الأدبية ، ولكننا نلاحظ أنهم يعالجونه فى نطاق ضيق ، هو نطاق المصطلحات البلاغية المعهودة ، لا يكادون يتعدونها ، ويظن كثير منهم أن التذوق الفنى إنما هو تسمية ما فى التعبير من الألوان البلاغية ، فيقولون : فى هذا البيت تشبيه هو « كذا » أو استعارة فى كلمة « كذا » أو كناية عن « كذا » دون تعرض لبيان وجه الجمال فى هذا التشبيه ، أو هذه الاستعارة ، أو تلك الكناية ، وهذا المنهج الذى ينهجونه فى معالجة النصوص ، ليس له حظ من الطابع الفنى ، ولكنه أقرب إلى المناهج العلمية الفلسفية .

والفرق بين هؤلاء المدرسين فى قولهم القاصر المبتور ، وبين من يلتمس أوجه الجمال الأدبى ، يكشفها ويجتليها ، كالفرق بين من يقول : هذا سكر ، ومن يذوق السكر .

وقد رأينا فى كثير من الكتب التى يعتمد عليها المدرسون ، ويتخذونها رائداً لهم أن المؤلف بعد أن يشرح النص الأدبى ، يعقب عليه بهذا العنوان الضخم : « التذوق البلاغى » ثم لا يعرض تحت هذا العنوان المثير إلا طائفة من الأسماء الاصطلاحية فى البلاغة ، فيقول : فى البيت . . تشبيه كذا بكذا ، أو فيه طباق ، أو جناس . أو نحو ذلك .

ونحن لا ننكر أن التعرض لهذه الألوان البلاغية عنصر أصيل من عناصر التذوق الفنى ، ولكن بشرط ألا يكتفى المدرس أو المؤلف بهذه التسمية الاصطلاحية ، بل لابد من بسط القول فى توضيح بلاغة التعبير ، وذلك بالكشف عن سر هذه الألوان ، وأثرها فى بيان الفكرة ، أو توضيح الصورة ، أو تقوية المعنى ، أو توفير أية ناحية من نواحى الجمال اللفظى أو المعنوى .

ومما تجب ملاحظته — كذلك — أن للجمال الفنى الأدبى معارض شتى ، وآفاقاً أرحب من الألوان البلاغية ، التى تضبطها المصطلحات المعهودة ، وأن من واجب

المدرسين أن يطوفوا بتلاميذهم فى هذه المعارض ، وأن يوجهوهم إلى اجتلاء هذه الآفاق ؛ فستطالعهم فيها ألوان أخاذة باهرة من جمال التعبير ، لا تنبعث عن التشبيه ، أو الاستعارة أو الطباق ، أو الجناس ، أو غيرها ، ولكن مبعثها تصرف الأديب فى اختيار ألفاظه الموحية ، أو إيثار التعبير بالنكرة فى موطن ، وبالمعرفة فى موطن آخر ، أو استخدام أداة بدل أخرى ، أو تقديم كلمة على كلمة ، أو نحو ذلك من فنون التعبير ، وضروب التصرف فى القول .

وفيما يلى أمثلة لبعض هذه الألوان :

(ا) تقول شاعرة[1] فى وصف واد بالأندلس :

وقانا لفحة الرمضاء واد سقاه مضاعف الغيث العميم

فالنظرة العاجلة إلى هذا البيت ترينا أنه ليس لنا فيه مجال لأن نقف وقفة تذوقية ، إذا قصرنا همنا على التماس الألوان البلاغية الاصطلاحية ؛ ذلك بأن البيت ليس فيه تشبيه، ولا استعارة ، ولا جناس ، ولا طباق، ولا لون آخر مما يدخل فى نطاق المصطلحات .

ولكن لو وقفنا أمام التعبير « لفحة الرمضاء » والتمسنا ما يوحى به إلى نفوسنا لكدنا نشعر بهذا الهواء الساخن ، يلفح وجوهنا ، ويحملنا على أن نرفع إليها أيدينا ؛ لنقيها لفح هذا الهواء . ولو وضعنا بدل هذا التعبير تعبيراً آخر ، مثل « وقانا شدة الحر » لفتر هذا الإحساس، وانطفأت وقدة المعنى .

(ب) ويقول المتنبى فيما وصف به شعب بوان :

وأمواه تصل بها حصاها صليل الحلى فى أيدى الغوانى

وهنا نرى للمتنبى إحساساً لغويًّا دقيقاً مرهفاً ، حمله على أن يوائم بين المعنى وصوت الكلمة المعبرة عنه ، وذلك أن كلمة « صليل » تكاد تسمعنا وسوسة المياه وهى تداعب الحصى .

ومن هذه الملاءمة بين المعنى وأصوات الكلمات قوله تعالى :

« قل أعوذ برب الناس ، ملك الناس ، إله الناس ، من شر الوسواس الخناس ، الذى يوسوس فى صدور الناس ، من الجنة والناس » .

---

(١) حمدونة الأندلسية .

ومن ذلك أيضاً قوله تعالى « فى قراءة حفص » :

« يأيها الذين آمنوا مالكم إذا قيل لكم انفروا فى سبيل الله اثاقلتم إلى الأرض »[1]

ولنرهف سمعنا إلى كلمة « اثاقلتم » ألا تصور الثاء المشددة فيها منظر الشخص الواهن المتشبث بالأرض خمولا وكسلا ، يستنهضه غيره ، فيتردد بين القيام والاسترخاء ؟

(ح) سألت طفلا فى الثامنة من عمره ، وكان تلميذاً بالصف الثالث الابتدائى : لقد سمعت فى النشيد :

فقدم أخاك إلى المعركـــة وقدم أباك إلى المعركـــة

فلماذا قدم الأخ على الأب ؟ فأجاب الطفل من فوره : الأخ شاب ، والشبان هم الذين يذهبون إلى المعركة أولا ، وبعد الشبان يذهب الكبار ، فكان لى من هذه التجربة إيمان جديد بأن الأطفال فى المرحلة الابتدائية ، لا يعز عليهم — فى حدود طاقتهم — أن يفهموا شيئاً من أسرار الجمال الفنى فى التعبير .

ومما يتصل بنواحى التقديم فى مجال آخر ، غير التقديم البلاغى المعهود ، قول شوقى :

بالعلم والمال يبنى الناس ملكهمو لم يبن ملك على جهل وإقلال

قلت فى أحد الفصول الإعدادية : لو قال شوقى فى الشطر الأول من هذا البيت : بالمال والعلم يبنى الناس ملكهمو ، فهل يتأثر المعنى ؟ ففكر التلاميذ ، ثم أجابرا : نعم ؛ لأن الشطر الثانى ، ذكر فيه الجهل أولا ، والفقر ثانياً ، فكان من المناسب أن يذكر فى الشطر الأول ما يقابلهما على هذا الترتيب ، أى يذكر العلم أولا ، والمال ثانياً .

(د) ولننظر فى قوله تعالى : « ولتجدنهم أحرص الناس على حياة »[2] ولنسأل أنفسنا : لم عبرت الآية بصيغة التنكير فى كلمة « حياة » ولم يكن التعبير بكلمة « الحياة » ؟ وسنرى أن المراد هنا بيان حرص هؤلاء الناس على أن يحيوا أى نوع من الحياة ، لا يعنيهم أن تكون تلك الحياة سعيدة أو شقية ، عزيزة أو ذليلة ؛ ولذلك جاء التعبير بالتنكير ، ويبدو حرصهم فى باقى الآية : « يود أحدهم لو يعمر ألف سنة » .

ومثل ذلك قوله تعالى : « ولكم فى القصاص حياة » ، فالمراد أن حكم القصاص يستفيد

---

(١) سورة التوبة — الآية (٣٨) .

(٢) سورة البقرة — الآية (٩٦).

منه المجتمع أى حياة ، وهى التى يظفر بها كل من يرتدع عن القتل ؛ خوفاً من هذا القصاص .

ولننظر — بعد ذلك — إلى قوله تعالى : « يقول يا ليتنى قدمت لحياتى »[1] فسنرى أن تعريف الحياة ، بإضافتها إلى ضمير المتكلم ، يفيد أنه يقصد حياة خاصة ، هى حياته التى تعنيه ، وليست أية حياة مطلقة .

(هـ) ولنقرأ قول الشاعر :

لو الفلك الدوّار أبغضت سعيـــه   لعوّقه شىء عـــن الدوران

ألسنا نرى أن تنكير كلمة « شىء » يفيد التهويل والتعظيم ، وأن أية كلمة معرفة مكانها لا تؤدى هذا المعنى ؟

(و) وقد يبدو للناشئين أن كلمتين تستويان فى تأدية المعنى ، لا تفضل إحداهما الأخرى ، ولكن دقة النظر والفهم ، تكشف عن أن لكل كلمة منهما موضعها المناسب ، ومكانها اللائق ، وأن أختها لا تسد مسدّها ، ومثال ذلك كلمتا « شىء » و « أحد » فى قوله تعالى : « واعبدوا الله ولا تشركوا به شيئاً »[2] وقوله تعالى : « قل إنما أدعو ربى ولا أشرك به أحداً »[3].

فكلمة « شيئاً » تناسب الآية الأولى ؛ لأن المقام أمر بعبادة الله ، ونهى عن الشرك فى أية صورة من صور الإشراك ، وهى كثيرة متعددة ، فالأصنام والكواكب والحيوان ، كل هذه أشياء كانت تعبد ، فجاء النهى عن عبادتها جميعاً ، وكلمة « شيئاً » هى التى تجمعها ، لا كلمة « أحداً » .

وكلمة « أحداً » تناسب الآية الثانية ؛ لأن المقام مقام دعاء وتوجه إلى الله وحده ، وقد قصر النبى هذا الدعاء على ربه ، وأكده فنفى الشرك عن الله فى التوجه والدعاء ، والظن الخاطىء فى هذه المشاركة يتجه إلى الأشخاص ، لا إلى الأشياء ؛ ولذلك كانت كلمة « أحداً » هى اللائقة بهذا الموضع .

---

(١) سورة الفجر — الآية (٢٤) .
(٢) سورة النساء — الآية (٣٦) .
(٣) سورة الجن — الآية (٢٠) .

(ز) وقد يتغير معنى الجملة إذا تغير وضع كلمة فيها ، فإذا قلنا مثلا : تستهلك القاهرة نحو عشرة ملايين رغيف فى يوم ، ثم أردنا أن نضيف إلى الجملة كلمة « فقط » فإن هذه الجملة يتغير معناها بتغير أوضاع هذه الكلمة .

فإذا قلنا : تستهلك القاهرة « فقط » نحو عشرة ملايين رغيف فى يوم كان المعنى أننا نستكثر هذا الاستهلاك اليومى للخبز .

وإذا قلنا « تستهلك القاهرة نحو عشرة ملايين رغيف « فقط » فى يوم كان المعنى أننا نستقل هذا الاستهلاك اليومى للخبز .

وإذا قلنا : تستهلك القاهرة نحو عشرة ملايين رغيف فى يوم « فقط » كان المعنى أننا نستكثر هذا الاستهلاك .

نموذج للتذوق الأدبى فى نص كامل

لنفرض أن هذا النص هو قول البحترى فى وصف الربيع :

أتاك الربيع الطلق يختال ضاحكاً ... من الحسن حتى كاد أن يتكلما

وقد نبه النيروز فى غسق الدجى ... أوائل ورد كن بالأمس نوما

يفتقها برد الندى فكأنه ... يبث حديثاً كان قبلُ مكتما

فمن شجر رد الربيع لباسه ... عليه كما نشرت وشياً منمنما

أحل فأبدى للعيون بشاشة ... وكان قذى للعين إذ كان محرما

ورق نسيم الريح حتى حسبته ... يجىء بأنفاس الأحبة نعما

فالطريقة التى يسلكها أكثر المدرسين فى تذوق هذا النص ، تتجه إلى استخراج ما فيه من الألوان البلاغية ، وتسميتها بأسمائها الاصطلاحية ، وهذه سمة المنهج العلمى ، ونتيجة هذه الطريقة فى تذوق هذا النص أن يصل الطلاب إلى :

١ — أن فى البيت الأول استعارة مكنية فى « الربيع » أو تصريحية فى « يختال » ؛

٢ — وأن فى البيت الثانى استعارة مكنية فى « النيروز » و« أوائل ورد » أو استعارة تصريحية فى « نوما » وأن فى البيت — كذلك — طباقاً بين « نبه » و« نوما » .

٣ — وأن فى البيت الثالث تشبيهاً بين تفتق الزهر وانتشار الرائحة ، وبين بث الحديث .

٤ ــ وأن فى البيت الرابع استعارة تصريحية فى « لباسه » وتشبيهاً بين الشجر والورق المزهر والوشى المنمنم .

٥ ــ وأن فى البيت الخامس استعارة تصريحية فى « أحل » و « محرماً » ومقابلة بين شطرى البيت .

تلك هى الغاية التى يتجه إليها أكثر المدرسين ، ويقنعون بها فيما يعرضون له من ألوان التذوق ، وبديهى أن هذه الطريقة فى تناول هذا النص ، لم تمس الذوق الأدبى ، ولم تكشف عن سر من أسرار الجمال ، ولم تزد على تسمية الألوان البلاغية، وتحديد نوعها ، ولم تصلنا بما تفيض به نفس الشاعر من الابتهاج بمقدم الربيع ، والإحساس بجماله وروعته .

أما الطريقة السليمة التى ندعو إليها فى تذوق هذا النص فتختلف عن الطريقة العلمية السابقة فى أمرين جوهريين :

أولهما : أنها لا تكتفى بالتسمية الاصطلاحية للألوان البلاغية ، ولكنها تغرينا بمتابعة النظر إلى هذه الصور ، نلتمس ما تنطوى عليه من أسرار الجمال ، ونستوحى ما تبعثه فى النفس من تأثر وانفعال، وتدعونا أن نسأل : لم آثر الشاعر هذه الكلمة المستعارة ؟ وأى غرض حققه بهذا التشبيه ؟

وثانيهما : أنها تلتمس لهذا التذوق مجالات أخرى فى النص ، لا تتصل بالصور البلاغية الاصطلاحية .

ففى هذا النص مثلا :

١ ــ نرى الشاعر قد حرص على أن يكون معه من يشركه فى اجتلاء الربيع ، فأتى بكاف الخطاب فى أول حديثه ، لينبه هذا الرفيق ، وكأنه يزف إليه البشرى بحلول الربيع ، ويدعوه إلى الاحتفاء به ، والابتهاج بمقدمه .

ونحن نعلم أن الإنسان تزداد متعته بالمناظر السارة ، إذا كان معه من يبادله الشعور بهذه المتعة .

٢ ــ وتعريف الربيع (بأل) العهدية ، يفيد أن للنفس إلفاً بهذا الفصل، وأن التصريح به يذكرها بما تعهد فيه من جمال وحياة .

٣ ــ ووصف الربيع بكلمة « الطلق » يوحى بمعنى الحرية ، التى تضفيها الطبيعة

على الناس ، فهم أيام الربيع أحرار فيما يتخذون من ملبس ، لا يتقيدون بما خف منه أو ثقل ، وهم أحرار — كذلك — فى سعيهم ، لا تحبسهم المنازل يتقون بها الهجير أو الزمهرير ، أو الأمطار وأوحال الطريق .

٤ — وجملة « يختال ضاحكاً » تصور الجو النفسى للشاعر ، وكأنها صدى لما يتردد فى نفسه من خفقات الفرحة والبهجة بالربيع ، كما تصور أرجاء الكون ، وقد تنادت بالبشرى السارة ، وتدفقت بالحياة الهانئة الباسمة .

٥ — وينثر الربيع آيات حسنه على الكون سافرة ، واضحة الدلالة ، قوية التعبير ، فيتخيل الشاعر الربيع يكاد يتكلم ويفصح ويبين .

٦ — وينمو إحساس الشاعر بتلك الحياة الناشطة فى الربيع ، فيتخيل الأزهار التى تعطر الجو بأريجها كائنات بشرية ، كانت بالأمس تغط فى نوم عميق ، فأيقظها الربيع فى غسق الليل ، لم يمهلها حتّى الصباح ؛ لتستقبل النّهار منذ البكور ، وقد استكملت بهجتّها ، وأخذت زينتّها ، فلا يفوتّها شىء من جمال النّهار وضيائه .

٧ — ولننظر إلى تعبير الشاعر « أوائل ورد » لنرى كيف استجابت بواكير الأزهار وأجابت دواعى الربيع سريعة ناشطة ، فتنبهت تتطلع إليه ، وترف حواليه ، منذ التف بها نسيمه ، وطاف بها موكبه .

٨ — ولنسأل أنفسنا : لم آثر البحترى كلمة « نوم » وكان له عنها مندوحة إلى غيرها ، مما يليق بالأزهار ، وليس شاعرنا ممن يضيقون بالقافية المحكمة ، فيعتسف قافية قلقة نابية ؟ وما أسهل أن نتبين أنها الكلمة الدقيقة المختارة ، أصابت مكانها ، وصادفت موقعها الممهد لها ، فالصورة — فى إطارها العام — زهر كان غافلا عن جمال الحياة ، نائمة عنه عيونه ، مطبقة دونه جفونه ، فأيقظه الربيع من رقدته ، ونبهه من غفلته .

٩ — وكأنما كان هذا النوم عميقاً ، يحتاج إلى جهد فى الإيقاظ ، وإلى عنف فى التنبيه ، فاستخدم الشاعر « يفتق » بصيغة التضعيف ؛ ليحكى شيئاً من هذا الجهد المضاعف المبذول .

١٠ — وقد نقف أمام « برد الندى » فى تعجب وحيرة ، ولعلنا نمعن فى التّمرد على الشاعر ، وإنكار فنه ، ونقترح تعبيراً آخر ، مثل « قطر الندى » بدل « برد الندى » ، وربما

بالغنا فى الزهو بهذا التعبير الذى استبدلناه بتعبير الشاعر ، ولكن سرعان ما يتبين لنا أن البرد هنا عنصر أصيل فى قصة هذا الورد المتفتح، فنحن نعلم أن الدفء يغرى بامتداد النوم ، وأن البرد يوقظ النوام ؛ ولهذا كان « برد الندى » ضروريًّا لتنبيه الورد النائم تنبيهاً سريعاً عاجلا .

١١ — فإذا تفتح الورد ، وانبعثت رائحته ، تنفح الجو وتعطره ، وأفصحت أوراقه عن ألوانها الأخاذة الفاتنة ، وتبدل هذا الغيب المحجب . الذى تضل فيه الظنون ، واستحال جمالا سافراً ، يدركه الحس ، وتستمتع به النفس ، فأى تشبيه أبلغ وأجمل من التشبيه بالحديث ، يذيع ويسرى بعد طول التحفظ والكتمان ، فتجد فيه النفس الإنسانية ما يطفئ شوقها ، ويغنى تطلعها ؟

١٢ — وهذا جمال الربيع يحسه الشاعر إحساساً روحيًّا ، وإن له — فوق ذلك — جمالا تدركه العين ، فهذا الشجر قد استعاد خضرته ، واسترد نضرته ؛ فبدا حالياً بتلك الزينة الطبيعية الجميلة ، فى تناسق وإبداع ، كأنه وشى نسجته يد صناع .

١٣ — ولننظر — بعد ذلك — إلى ما فى البيت الخامس من الحديث عن الإحلال والإحرام ، فنرى صورة غريبة ، ليس لها حظ من المقام المحمود بين الشجر كاسياً وعارياً ، ولا ندرى كيف شط الخيال بشاعرنا هذا الشطط ، فجعل فى الإحرام منظراً يقذى العين ، وإن كثيراً من العيون لتقرّ به ، وإن كثيراً من القلوب لتهفو إليه ، وما كان أغنى شاعرنا عن هذه المقابلة ، التى بناها على استعارة متكلفة ، تنبو عن الذوق .

١٤ — ولنختبر تعبير الشاعر « رق » ألا تترجم هذه الجملة عما يمازج نفس الشاعر من السرور باعتدال الهواء ، وانقشاع عواصف الشتاء ؟ وكذلك تعبيره بكلمة « النسيم » فنجدها موائمة للربيع فى الرقة واللطف والعذوبة .

١٥ — ولنقف بجانب التعبير بكلمة « نعما » ألا يوحى هذا القيد بأن أنفاس هؤلاء الأحبة ، أنفاس هادئة ، تنم عن الأمان والاطمئنان ، وليست زفرات حارة ، تنبعث عن صدر يعتلج بالهموم ، ويضطرم بالأحزان ؟

مجمل الخطوات فى تدريس الأدب

(ا) الشعر :

١ — التمهيد ، ويقصد به تهيئة التلاميذ لموضوع النص ، وهو يشمل الحديث والأسئلة الممهدة ، وتعريفاً موجزاً بالشاعر ، يقتصر فيه على أهم ما يتصل بالنص ، ويعرض فى أسلوب قصصى ، وشرح مناسبة النص .

٢ — قراءة النص على النحو الذى شرحناه (قراءة المدرس وقراءات التلاميذ) .

٣ — مناقشة عامة بأسئلة فى الأفكار الواضحة .

٤ — الشرح التفصيلى مع ملاحظة مواضع التذوق البلاغى .

٥ — قراءة أخرى من الطلاب .

٦ — تحليل النص إلى أجزائه الأساسية .

٧ — استنباط الأحكام المختلفة .

٨ — الربط بين النص والنصوص الأخرى المدروسة ؛ لتكوين الصورة الأدبية للشاعر أو العصر .

(ب) النثر :

تتبع الطريقة نفسها ، وتقوم الفقرات مقام الوحدات فى النصوص الشعرية .

(حـ) النصوص القرآنية :

تعالج كالنصوص النثرية ، غير أننا نشير إلى أمر هام ، هو أن النصوص القرآنية قد تدرس دراسة أدبية ، وقد تدرس هى نفسها دراسة دينية ، فالغاية من الدرسين مختلفة ؛ ولهذا يجب أن تختلف الطريقة ، وبيان ذلك أن الغاية من النص القرآنى فى درس الدين إنما هى إدراك ما فيه من مواطن العظة والعبرة ، وما يؤثر فى نفوس الطلاب من الوجهة الروحية ؛ ولهذا يجب أن ترمى الطريقة إلى هذه الغاية ، فلا يكلف مدرس الدين أن يعمد إلى نواحى الجمال الفنى ، يعالجها بتفصيل .

أما الغاية من النص القرآنى فى درس الأدب فهى الكشف عن أسرار جماله ،

وتذوق بلاغته ، ونحن لا نشك فى أن إعجاز القرآن ليس بالأمر الهين الذى يسهل إدراكه وفهمه وتحليله ، فى دقة وإحاطة ، ولكن يستطيع المدرس أن يكشف للطلاب شيئاً من أسرار هذا الإعجاز ، بالنظر فى النواحى الآتية :

(ا) فواصل الآيات ، فهى تسوّى النغم الموسيقى للآية ؛ لما لها من عذوبة الرنين ، وحلاوة الجرس ؛ ولذلك تختم – فى أكثر المواضع – بحروف المد مع النون والميم ، وهما من الأحرف التى تساعد على الغنة والتطريب ، والفاصلة – كذلك – تأتى فى ختام الآية مستقرة مطمئنة فى موضعها ، غير قلقة ولا نافرة ، وهى تجىء غالباً تذييلا يؤكد المعنى ، فكأنها تلخيص للفكرة العامة فى الآية . وفيما يلى بعض الأمثلة :

١ – قال تعالى : « والله خلق كل دابة من ماء ، فمنهم من يمشى على بطنه ، ومنهم من يمشى على رجلين ، ومنهم من يمشى على أربع ، يخلق الله ما يشاء ، إن الله على كل شىء قدير »[١].

فالآية توضح جانباً من مظاهر القدرة الإلهية فى خلق الأحياء ، واختلاف طريقتها فى المشى والحركة ، مع اتحادها فى أصل الخلقة ، وجاءت الفاصلة بعد ذلك « إن الله على كل شىء قدير » تؤكد هذا المعنى .

٢ – وقال تعالى : « قولٌ معروف ومغفرة خير من صدقة يتبعها أذى والله غنى حليم »[٢].

فالمقام هنا مقام الرجل يتصدق على الفقير ، ثم يتبع صدقته أذى له ، أو منا عليه ، أو يضيق صدره بسؤال الفقير وإلحاحه ، فيبين الله تعالى أنه غنى عن هذه الصدقة المقترنة بالأذى ، وأنه حليم يعفو ويغفر ؛ ولهذا ختمت الآية بهذه الفاصلة « والله غنى حليم » .

٣ – وقال تعالى : « لا تدركه الأبصار ، وهو يدرك الأبصار ، وهو اللطيف الخبير »[٣] فاللطيف يناسب مالا يدرك بالبصر ، والخبير يناسب ما يدرك به .

---

(١) سورة النور – الآية (٤٥) .
(٢) سورة البقرة – الآية (٢٦٣) .
(٣) سورة الأنعام – الآية (١٠٣) .

٤ — ويذكرنا هذا بقصة الأعرابى الذى سمع القارئَ يقرأ : « والسارقُ والسارقةُ فاقطعوا أيديهما جزاء بما كسبا . نكالا من الله » [١]« والله غفور رحيم » فانتفض مستنكراً هذه القراءة ، وقال : ليس هذا موضع الغفران والرحمة ، فلما استدرك القارئُ وعاد إلى الصواب ، فقرأ « والله عزيز حكيم » اطمأنت نفس الأعرابى ؛ لأن المقام مقام عزة وقوة وحكمة فى هذا التشريع .

٥ — وحكى أن أعرابيًّا سمع قارئاً يقرأ « فإن زللتم من بعد ما جاءتكم البينات فاعلموا أن الله » [٢] « غفور رحيم » ولم يكن الأعرابى يقرأ القرآن ، فقال : لايكون ،وفى رواية أخرى أنه قال : إن كان هذا كلام الله فلا ؛ الحكيم لا يذكر الغفران عند الزلل ؛ لأنه إغراء عليه ، والتكملة الصحيحة للآية هى : « فاعلموا أن الله عزيز حكيم » .

٦ — وقد تقوى الرابطة بين الآية والفاصلة ، حتى لتوحى بها الآية قبل النطق بها ، فقد روى عن زيد بن ثابت — وكان من كتاب الوحى — أنه قال : أملى علىّ رسول الله صلى الله عليه وسلم هذه الآية : « ولقد خلقنا الإنسان من سلالة من طين ، ثم جعلناه نطفة فى قرار مكين ، ثم خلقنا النطفة علقة، فخلقنا العلقة مضغة، فخلقنا المضغة عظاماً ، فكسونا العظام لحماً ، ثم أنشأناه خلقاً آخر » [٣] ، وهنا قال معاذ بن جبل : « فتبارك الله أحسن الخالقين » فضحك رسول الله صلى الله عليه وسلم، فقال له معاذ : مم ضحكت يا رسول الله ؟ قال : بها ختمت .

(ب) تصوير الأمور المعنوية بصور حسية، توضح الفكرة ، وتقررها فى الذهن ، كقوله تعالى يصور إخفاق من يتجهون فى قضاء حوائجهم إلى غير الله ، وخيبة آمالهم بهذا الاتجاه :

« له دعوة الحق والذين يدعون من دونه لا يستجيبون لهم بشىء إلا كباسط كفيه إلى الماء ، ليبلغ فاه وما هو ببالغه وما دعاء الكافرين إلا فى ضلال » [٤]

وكقوله فى تصوير الكفار ينخدعون بأعمالهم ، ويظنون بها خيراً لهم ، وفائدة تعود

---

(١) سورة المائدة — الآية (٣٨) .
(٢) سورة البقرة — الآية (٢٠٩) .
(٣) سورة المؤمنون — الآيات (١٢ — ١٤) .
(٤) سورة الرعد — الآية (١٤) .

عليهم ، ثم يتبين لهم – بعد ذلك – خطأ ظنهم ، وخيبة آمالهم :

« والذين كفروا أعمالهم كسراب بقيعة يحسبه الظمآن ماء ، حتى إذا جاءه لم يجده شيئاً ، ووجد الله عنده فوفاه حسابه والله سريع الحساب »[١].

(ﺣ) الملاءمة الواضحة بين الألفاظ والمعانى ، فنى القرآن آيات سيقت فى التهويل والوعيد ، فجاءت كلماتها قوية رهيبة ، وآيات فى موضع اللين ، فجاءت ألفاظها لينة ، ومن ذلك قوله تعالى فى تصوير عذاب الكفار :

« هذان خصمان اختصموا فى ربهم ، فالذين كفروا قطعت لهم ثياب من نار يصب من فوق رءوسهم الحميم ، يصهر به ما فى بطونهم والجلود ، ولهم مقامع من حديد كلما أرادوا أن يخرجوا منها من غم أعيدوا فيها وذوقوا عذاب الحريق »[٢].

وقوله تعالى : « وقل الحق من ربكم فمن شاء فليؤمن ، ومن شاء فليكفر ، إنا أعتدنا للظالمين ناراً أحاط بهم سرادقها ، وإن يستغيثوا يغاثوا بماء كالمهل يشوى الوجوه ، بئس الشراب وساءت مرتفقا »[٣].

وقوله تعالى : « إن شجرة الزقوم ، طعام الأثيم ، كالمهل يغلى فى البطون ، كغلى الحميم ، خذوه فاعتلوه إلى سواء الجحيم ، ثم صبوا فوق رأسه من عذاب الحميم ، ذق إنك أنت العزيز الكريم »[٤].

وقوله تعالى : « يوم ترجف الراجفة ، تتبعها الرادفة ، قلوب يومئذ واجفة ، أبصارها خاشعة ، يقولون : أئنا لمردودون فى الحافرة ، أئذا كنا عظاماً نخرة ، قالوا تلك إذن كرة خاسرة ، فإنما هى زجرة واحدة ، فإذا هم بالساهرة »[٥].

فنرى فى هذه الآيات وعيداً وتهديداً ، وتصويراً لمواقف شديدة رهيبة ، ونرى الألفاظ تلائم هذه المعانى ، فى قوتها وشدة وقعها .

ولننظر بعد ذلك إلى قوله تعالى :

« وسيق الذين اتقوا ربهم إلى الجنة زمراً ، حتى إذا جاءوها وفتحت أبوابها وقال لهم خزنتها سلام عليكم طبتم فادخلوها خالدين »[٦].

---

(١) سورة النور – الآية (٣٩) .
(٢) سورة الحج – الآيات (١٩ – ٢٢) .
(٣) سورة الكهف – الآية (٢٩) .
(٤) سورة الدخان – الآيات (٤٣ – ٤٩) .
(٥) سورة النازعات – الآيات (٦ – ١٤) .
(٦) سورة الزمر – الآية (٧٣) .

وقوله تعالى : « فناداها من تحتها أن لا تحزنى ، قد جعل ربك تحتك سريًّا . وهزّى إليك بجذع النخلة تساقط عليك رطباً جنيًّا ، فكلى واشربى وقرى عينا فإما ترين من البشر أحداً فقولى : إنى نذرت للرحمن صوماً فلن أكلم اليوم إنسيًّا»[١].

وقوله تعالى : « إن الذين آمنوا وعملوا الصالحات يهديهم ربهم بإيمانهم تجرى من تحتهم الأنهار فى جنات النعيم ، دعواهم فيها سبحانك اللهم ، وتحيتهم فيها سلام ، وآخر دعواهم أن الحمد لله رب العالمين »[٢]

فنرى فى هذه الآيات معرضاً للفضل والرضوان الإلهى ، ينعم الله به على طائفة من عباده ، فالمقام مقام عطف ولين وسماح ، والألفاظ تساير هذه المعانى ، فى لينها وخفة وقعها فى القلوب والآذان .

هذا وسيجد المدرسون فى النصوص القرآنية مجالات أخرى لبيان الجمال الفنى فى القرآن ، كجمال الاستعارة فى قوله تعالى : « وتركنا بعضهم يومئذ يموج فى بعض ، ونفخ فى الصور فجمعناهم جمعاً »[٣]. فقد استعيرت كلمة « يموج » لمعنى الاضطراب، ولكن جمال الاستعارة لا يقف عند هذا الحد ، بل إنها تجسم للخيال جمعاً حاشداً كثير الزحام ، كأمواج البحر تتدافع فى صخب واضطراب .

وفى قوله تعالى : « رب إنى وهن العظم منى واشتعل الرأس شيباً ، ولم أكن بدعائك رب شقياً »[٤] فقد استعيرت كلمة « اشتعل » لمعنى الانتشار ، ولكن جمال الاستعارة يبدو فى أن كلمة « اشتعل » تفيد دبيب الشيب فى الرأس فى ثبات وبطء ، كما تدب النار فى الفحم فى بطء ، ولكن مع الاستمرار ، ثم تزداد بعد ذلك قوة وانبعاثاً .

أو جمال التشبيه فى قوله تعالى : « وهى تجرى بهم فى موج كالجبال » [٥].

وقوله تعالى : « إن الله يحب الذين يقاتلون فى سبيله صفاً كأنهم بنيان مرصوص»[٦]

فالتشبيه الأول يرمى إلى تصوير الموج ضخماً عالياً ، وكلمة « الجبال » توحى إلى النفس بهذا المعنى .

والتشبيه الثانى يرمى إلى تصوير الالتحام والاتصال والاجتماع القوى ، وكلمة

---

(١) سورة مريم – الآيات (٢٤ – ٢٦) . (٢) سورة يونس – الآيات (٩ – ١٠) .
(٣) سورة الكهف – الآية (٩٩) . (٤) سورة مريم – الآية (٤) .
(٥) سورة هود – أول الآية (٤٢) . (٦) سورة الصف – الآية (٤) .

« بنيان » تصور هذا المعنى تمام التصوير .

أو جمال الكناية فى قوله تعالى: « ولا تجعل يدك مغلولة إلى عنقك ولا تبسطها كلّ البسط فتقعد ملوماً محسوراً »[١].

فالتعبير عن البخل باليد المغلولة إلى العنق ، يعرض البخل فى صورة كريهة منفرة .

وقوله تعالى : « ما المسيح بن مريم إلا رسول قد خلت من قبله الرسل، وأمه صديقة كانا يأكلان الطعام انظر كيف تبين لهم الآيات ثم انظر أنى يؤفكون »[٢].

فى جملة « يأكلان الطعام » كناية مهذبة ، ورقة فى التعبير ، وعدول عن الألفاظ التى تؤدى هذا المعنى فى صراحة محرجة .

أو جمال المقابلة فى قوله تعالى : « فليضحكوا قليلا ، وليبكوا كثيراً جزاء بما كانوا يكسبون » [٣].

وقوله تعالى : « لكيلا تأسوا على ما فاتكم ، ولا تفرحوا بما آتاكم والله لا يحب كل مختال فخور »[٤].

أو جمال الجناس فى قوله تعالى : « وهم ينهون عنه وينأون عنه وإن يهلكون إلا أنفسهم وما يشعرون »[٥].

وقوله تعالى : « فأما اليتيم فلا تقهر ، وأما السائل فلا تنهر »[٦]

(د) التراجم :

كان المفهوم أن نؤخر الكلام عن التراجم الأدبية إلى موضع آخر من الكلام عن تاريخ الأدب ، ولكن الترجمة الأدبية تحتاج دائماً إلى عرض النصوص الأدبية المختارة من كلام صاحب الترجمة ؛ لندرس فى ظلالها خصائصه الفنية ، واتجاهاته الأدبية بوجه عام ؛ ولهذا آثرنا أن نجعل دراسة التراجم لوناً رابعاً من الدراسة النصية ، التى بينا طريقتها فى الشعر والنثر والقرآن .

والترجمة تشمل أمرين أساسيين هما : حياة الأديب ، وأدبه ، أما ترتيب الأمرين فى الدراسة فهو أن نبدأ بحياة الأديب ، ثم نعرض بعد ذلك لأدبه ، ويغالى بعضهم فيدعى أن من الممكن البدء بالكلام عن شعر الشاعر ونثر الكاتب ، وفهم حياة كل

---

(١) سورة الإسراء – الآية (٢٩) .
(٢) سورة المائدة – الآية (٧٥) .
(٣) سورة التوبة – الآية (٨٢) .
(٤) سورة الحديد – الآية (٢٣) .
(٥) سورة الأنعام – الآية (٢٦) .
(٦) سورة الضحى – الآيات (٩ – ١٠) .

منهما من هذا الأدب ، ولكن هذا غير ممكن دائماً ؛ لأن الأدب الذى يكفى لتصوير حياة الأديب لا سبيل إلى درسه ، ولا تتسع له المناهج المدرسية ، وربما لا نجد فى كلام هذا الأديب شاعراً كان أو ناثراً ما يكفى لتكوين هذه الصورة التى تبرز فيها جميع المعالم التى نحرص عليها فى حياة الأديب .

ويجب فى عرض حياة الأديب أن نلاحظ ما يأتى :

١ – أن نعرضها فى أسلوب قصصى شائق .

٢ – أن نشير إلى بيئته الطبيعية ، وبيئته الاجتماعية ، ومدى تفاعله مع بيئته .

٣ – أن نتحدث عما عسى أن يكون قد قام به من رحلات وأسفار وأثرها فى أدبه .

٤ – أن نوضح علاقته بالبارزين فى عصره من أعلام السياسة والأدب ، ولا مانع مطلقاً من أن نسوق فى خلال قصة الأديب شيئاً من كلامه ، فإذا ما انتهينا من الحديث عن حياة الأديب ، انتقلنا إلى أدبه ، وهنا نؤخر الكلام ، ونقدم النماذج التى اخترناها ؛ لندرسها ونستنبط منها ما نريد الوصول إليه من خلق الشاعر ، وخصائصه الفنية ، ومدى موافقته أو مخالفته لأدب عصره . . إلى غير ذلك ، أى أننا ندع شعر المتنبى ينطق بطموحه وفخره وتمكنه من اللغة ، وندع شعر شوقى يترجم عن ترفه ووطنيته وثقافته التاريخية ، وندع كلام المنفلوطى يشرح لنا أسلوبه المشرق الجذاب . . وهكذا .

أمثلة لأخطاء بعض المدرسين فى تدريس الأدب

من السهل أن نستنبط مما سبق أوجه الصواب وأوجه الخطأ فى تدريس الأدب ، غير أن هنالك بعض أخطاء ، نحتاج فى توقيها إلى التنبيه عليها ، ومنها :

١ – التزام الشرح الفردى للأبيات ، وعدم العناية بربط بعض الأبيات ببعض ؛ فى ذلك تمزيق لوحدة الفكرة ، وتشويه لجمال الصورة الأدبية .

٢ – الوقفات البلاغية التذوقية قبل الاطمئنان إلى فهم المعنى العام .

٣ – الإسراف فى تحميل النص ما لا يحتمله من ضروب الاستنباط والأحكام .

٤ – عدم العناية بقراءة الطلاب النص مرات كافية .

٥ – استعمال العبارات المجازية فى وصف الكلام ، مثل قولهم :

ديباجة مشرقة – أسلوب ناصع – خيال بارع – معنى فخم .

٦ – استقلال المدرس بالشرح والتعليق والاستنباط ، وطغيانه فى ذلك على حق التلميذ وحريته .

٧ – اقتضاب النصوص لمجرد الوصول إلى الأحكام الأدبية العامة .

ربط درس الأدب بغيره

بينا فى الفصول السابقة أن الطريقة السديدة فى تدريس اللغة ، هى التى تعالج فروعها أو أكثرها وحدة متماسكة ، وفى فترة واحدة ؛ فيدرب الطلاب على القراءة والتعبير ، والاستعمال اللغوى ، والتذوق الأدبى فى وقت واحد ، وفى موضوع واحد ، ويحكم الربط بين ألوان النشاط اللغوى جميعها ؛ لتتجه متعاونة نحو الغاية المرسومة والأدب مادة طيعة لينة ، يمكن استخدامها والاعتماد عليها فى تدريس جميع الفروع تقريباً :

١ – فهو مادة صالحة للقراءة ، وتحصيل مزاياها الشكلية والموضوعية .

٢ – وهو محور الدراسات البلاغية النقدية الناجحة .

٣ – وموضوعات الأدب تصلح لتدريب التلاميذ على التعبير الشفوى والكتابى بجميع صوره ، كالوصف والخطب والمناظرات ، وشرح النصوص الأدبية ، ونثر الأبيات الشعرية من خير الوسائل للتدريب على التعبير .

٤ – الطريقة السديدة فى تدريس القواعد ، هى التى تعتمد – فى اختيار الأمثلة – على النصوص الأدبية ، وكذلك التطبيقات النحوية والصرفية ، وهكذا نجد أن الأدب مرتبط بجميع هذه الفروع ، فينبغى أن نعمل على توثيق هذا الربط .

٥ – وبين الأدب والتاريخ علاقة وثيقة ، فالأديب لايستغنى عما يكمل ثقافته من التاريخ ، والتاريخ – كذلك – مادة خصبة للأديب ، ينظم فيها شعره ، وينشىء مقالاته وقصصه ، إلى غير ذلك من وجوه العلاقة بينهما .

وإذا كان للنص الأدبى صبغة تاريخية فلا مندوحة لنا عن الربط بين النص ومناسبته التاريخية ، وقد شرحنا ذلك سابقاً ، وربما لايتكفل النص الأدبى بتكوين الصورة

التاريخية ، مستكملة الحلقات ؛ لأن النصوص الأدبية ليست كالنصوص التاريخية ، فى عرض التاريخ مفصلا مرتباً ، وليس من مهمة الأديب أن يتعقب الحوادث التاريخية ، فيسجلها بنظامها وترتيبها الزمنى ، وفى هذه الحالة يكون من واجب المدرس – بعد أن يفرغ من النص الأدبى – أن يعرض شيئاً من التاريخ المتصل به ، حتى يخرج الطالب بفكرة متكاملة . فمثلا : فى الحوار الأدبى الرائع بين عبدالله بن الزبير وأمه أسماء بنت أبى بكر ، حين أحاط به الحجاج فى مكة ، نستطيع – بعد فهم هذا الحوار – أن نتابع القول ، فنقول مثلا : وسمع عبد الله لنصيحة أمه ، وجاهد واستبسل حتى استشهد ، ولم يتورع الحجاج عن التمثيل به ، ولم يرع للبيت الحرام حرمته ؛ وبهذا تفرق حزب عبد الله ، واستتب الأمر لبنى أمية فى الحجاز ، وكسب الحجاج حظوة لدى عبد الملك .

٦ – وإننا لنطمع فى أن نربط بين الأدب والنواحى الفنية الأخرى كالرسم مثلا ، ونستطيع أن نهتدى إلى الطلاب الموهوبين فى الرسم ، ونرشدهم إلى إخراج بعض الصور الأدبية فى لوحات فنية يرسمونها ، ونجعل من ذلك مادة لإثارة المنافسة بين الطلاب ، وتشجيعهم بعرض هذه اللوحات فى الفصل ، أو فى معرض اللغة العربية ، أو نخصص لها جانباً من مجلة المدرسة ، أو نحو ذلك ، وقد رأينا أمثلة ناجحة لهذه اللوحات ، رسمها بعض الطلاب ، وكتبوا فيها بخط جميل الأبيات الشعرية التى تمثلها .

ومن أمثلة ذلك تصوير وقفة امرئ القيس مع زميليه بين أطلال الأحبة ، التى قال فيها : قفا نبك من ذكرى حبيب ومنزل ... وتصوير الليل الطويل الذى استقبله النابغة فى قوله :

تقاعس حتى قلت ليس بمنقض ... وليس الذى يرعى النجوم بآئب

وتصوير قول بشار :

كأن مثار النقع فوق رءوسنا ... وأسيافنا ليل تهاوى كواكبه

وتصوير قول المتنبى وهو راكب حصانه مخترقاً شعب بوان :

فسرت وقد حجبن الشمس عنى ... وجئن من الضياء بما كفانى
وألقى الشرق منها فى ثيابى ... دنانيراً تفر من البنان

التمرينات الكتابية

كما تعالج النصوص الأدبية بالدراسة الشفوية يمكن — كذلك — أن تتخذ هذه النصوص مادة للتمرينات الكتابية ، فتكون تدريباً شائقاً على نوع من التعبير الإبداعى ، زيادة على تثبيت الحقائق فى أذهان التلاميذ ؛ ولذلك يطلب من المدرسين أن يضمنوا التطبيقات أسئلة فى النصوص المدروسة ، أو فيما يشبهها بجانب أسئلة التطبيق النحوى والصرفى ، وأسئلة القراءة ، وإذا أحسن اختيار أسئلة النصوص ، كان ذلك أدعى إلى حمل التلاميذ على العناية بها ، والانتفاع بدرسها .

وإننا نقرر — مع الأسف — أن كثيراً من هذه الأسئلة لم يبذل فيها جهد، ولم يقصد بها إلا تكملة العدد المطلوب ، وليس وراءها فائدة كبيرة للتلاميذ ، وفيما يلى بعض الأمثلة :

١ — يكتب فى صدر السؤال بيت من الشعر ، وبعده السؤال الآتى :

لمن هذا البيت ؟ وفى أى غرض قاله ؟ اكتب بيتين قبله ، وبيتين بعده .

فهذا سؤال تافه ، لا يثير نشاطاً ، ولا يبعث تفكيراً ، وغاية ما فيه أنه اختبار فى التحصيل والحفظ ، وربما جاء هذا السؤال فى التطبيق الأول من العام الدراسى ، والتلاميذ لم يدرسوا إلا نصًّا واحداً هو الذى اختير منه هذا البيت ، فصاحب النص معروف ، والغرض الذى قيل فيه النص معروف كذلك .

أما اختبار الحفظ الذى يقصد إليه السؤال ، فيمكن بطرق أخرى خير من هذه الطريقة ؛ إذ يستطيع المدرس أن يختبر هذا الحفظ شفويًّا ، وله أن يقتطع من أول كل حصة خمس دقائق لهذا الاختبار ، وقد جربت هذه الطريقة ، فنجحت فى حمل التلاميذ على الحفظ ، وبخاصة التلاميذ الكسالى الذين يضيقون بحفظ النصوص ، ويزداد نجاح هذه الطريقة إذا استعمل المدرس كراسة المكتب ، ورصد فيها درجات للتلاميذ فى كل اختبار من هذا النوع .

٢ — يذكر السؤال أبياتاً تعقبها الصيغة الآتية :

اشرح هذه الأبيات فى عبارة أدبية ، ثم بين ما راقك فيها من جمال التعبير ، ودقة التصوير .

والمطالبة بشرح الأبيات أمر ضرورى ولا غبار عليه ، ولكن الجزء الثانى من السؤال

قد أصبح مبتذلا لكثرة استعماله ، حتى إن الطلاب يتنبئون به فى كثير من الامتحانات ويعدون له العدة فيحفظون مجموعة من العبارات العامة التى تليق بجمال التعبير ، ودقة التصوير ، ثم يديرون هذه العبارات فى الإجابة عن كل سؤال يشبه هذا السؤال ؛ ولهذا ينبغى فى أسئلة التذوق ، أن يراعى فيها التحديد والقصد إلى شىء معين بارز فى موضوع السؤال .

٣ — بم امتازت الخطابة فى صدر الإسلام ؟ مثل :

فهذا السؤال يقضى بتقديم الحقائق والأحكام ، وتأخير الاستشهاد ، وقد يوفق الطالب — إلى حد كبير — فى عرض هذه الحقائق والأحكام ، فيذكر كثيراً من مزايا الخطابة فى صدر الإسلام ، ولكن الشواهد التى يعرضها بعد ذلك ، لا تمثل الحقائق التى ذكرها .

على أن هذه الإجابة بهذا الترتيب لا تصور لنا مدى قدرة الطالب على أن يستنبط من النصوص الأحكام الأدبية ، وتظل معلوماته من تاريخ الأدب فى عزلة عن الأدب نفسه، وهذا ما نلاحظه فى أوراق الامتحانات العامة ، ولاشك أن موضوع هذا السؤال مما ينبغى أن يختبر فيه الطلاب،ولكن يجب تقديم المثال على المزايا،فيصاغ السؤال على الصورة الآتية ، أو ما يماثلها : اكتب نموذجاً مما تحفظه من الخطب فى صدر الإسلام ، ثم استنبط مما تكتبه الخصائص الفنية للخطابة فى ذلك العصر ، أو ثم بين فيما تكتبه الخصائص الفنية ؛ فهذا الترتيب هو الذى دعونا إليه فى الدراسة ، فينبغى مراعاته — كذلك — فى التدريبات ؛ حتى لا يعمد الطلاب إلى المختصرات المبتورة ، يستظهرون منها الأحكام الأدبية دون أن يبذلوا جهداً فى فهم النصوص ومعانيها ، ولاشك أن السؤال بصيغته المعدلة يعود الطلاب دقة الاستنباط ، والصدق فى الأحكام ، والقصد فيها .

ومثل هذا السؤال المطالبة بذكر خصائص الأسلوب العلمى . أو الأسلوب الأدبى مع التمثيل ، أو ذكر مظاهر التجديد فى الشعر الحديث مع التمثيل .

أما الأسئلة الجيدة فهى التى تختبر الفهم الدقيق ، والتذوق الأدبى ، والقدرة على الاستنباط . . .إلى غير ذلك من الأغراض الهامة ، ومن أمثلتها :

١ — أن نعمد إلى فكرة عامة فى أحد النصوص ، عرضها الشاعر فى عدة أبيات ونطلب من التلاميذ أن يعرضوا بأقلامهم صورة هذه الفكرة مقترنة بشواهدها ، مع

إبداء رأيهم فيها ، ففى هذا السؤال اختبار للفهم والحفظ والذوق جميعاً .

٢ ــ أو أن نعرض على التلاميذ أبياتاً لم يدرسوها ، ولكنها فى مستوى ما درسوه ، ونطلب إليهم شرحها ونقدها ، ومدى تصويرها للخصائص الفنية التى سبق استنباطها .

٣ ــ أو أن نضع أمام التلاميذ طائفة من المعانى التى وردت فى النصوص المدروسة ونطلب إليهم توضيح هذه المعانى ، وكتابة الأبيات التى وردت بها .

٤ ــ أو نعرض عليهم عبارات ، أو أبياتاً من الشعر ، لم تسبق دراستها . ونطالبهم بأن يذكروا من محفوظهم العبارات ، أو الأبيات التى تتفق معها فى المعنى ، مع عقد موازنة بين ما هو أمامهم فى السؤال وما يأتون به .

هذه نماذج من الأسئلة التى تختبر النواحى الهامة ، عرضناها على سبيل المثال ، وللمدرسين أن يبتكروا أسئلة أخرى تحقق الغاية المرسومة لدرس الأدب .

مرجع الطلاب

لا يستغنى الطلاب عن مراجع يعودون إليها فى دراسة النصوص وما يتصل بها من ألوان الدراسات الأدبية المختلفة ، ومن هذه المراجع :

(ا) كتاب النصوص :

وقد أحسنت الوزارة صنعاً بوضعها مواصفات للكتب الدراسية تحقق الغايات المطلوبة ؛ ليلتزمها المؤلفون ، وتكون أساساً للمفاضلة بين الكتب التى تقدم فى مسابقات التأليف .

وأهم ما يجب مراعاته فى كتاب النصوص :

١ ــ أن يشتمل على طائفة من النصوص تزيد على القدر الذى حدده المنهج للدراسة والحفظ ؛ وذلك ليتسع أمام المدرسين مجال الاختيار .

٢ ــ ألا تكون النصوص مسرفة فى الطول أو الاقتضاب .

٣ ــ أن تتكفل النصوص بعرض صور وافية للعصر المدروس من النواحى الفنية والاجتماعية والسياسية ونحوها .

٤ ــ أن تتنوع طريقة الكتاب فى عرض النصوص وشرحها ، وذلك :

(ا) بأن تشرح أكثر النصوص شرحاً أدبيًّا وافياً ، مع العناية بتحليل النص إلى أجزائه الأساسية ، واستنباط كل ما يتصل بالنص من أحكام فنية ، وصور للبيئة أو العادات أو نحو ذلك ، ومن الخطأ ما تسير عليه بعض الكتب فى شرح النصوص، فتعرض الأبيات مرقمة فى النصف الأعلى من الصفحة ، وتعرض فى النصف الأسفل شروح الأبيات مرقمة أيضاً ، بحيث يكون لكل بيت شرح مقابل له فى سطر أو سطرين .

ومن الإنصاف أن نقرر أن الكتب المقررة قد سلمت من هذا الخطأ .

(ب) وتشرح بعض النصوص شرحاً موجزاً ، يسمح للطلاب بأن يزيدوا عليه .

(حـ) وتترك بعض النصوص السهلة القصيرة ، ليستقل الطلاب بفهمها مهتدين إلى ذلك بأسئلة تذكر بعدها .

٥ ــ أن يعنى الكتاب بشرح مناسبات النصوص ، وبالتعريف بأصحابها .

٦ ــ بعد عرض مجموعة كافية من النصوص المختارة من أحد العصور تجمع الأحكام التى استنبطت من النصوص ، وتبوب وتنسق لتكوين صورة عامة لأدب هذا العصر ، ولإقامة جزء من بناء تاريخ الأدب .

(ب) المطبوعات المدرسية :

ونقصد بها المذكرات التى يطبعها المدرسون أحياناً ؛ ليسدوا بها النقص الذى فى الكتاب المدرسى ، أو ليعرضوا فيها على الطلاب نماذج جيدة من دراسة النص الأدبى وطريقة تحليله وتذوقه ، أو لغير ذلك من الدواعى التى يفطن إليها المدرسون الموهوبون النابهون .

(حـ) الكتب الأدبية المطولة :

لا يجمل بنا أن نسقط من حسابنا هذا النوع من الكتب ، فهى من أهم المراجع الأدبية، ويحسن بنا أن ندفع الطلاب إليها ، وأن نغريهم بها ، فنعرض فى حجرة الدراسة شيئاً منها ، ونقرأ على الطلاب بعض فصولها الشائقة ، ثم نطالبهم بمتابعة القراءة فى

المكتبة أو خارجها ، وقد جربت هذه الطريقة فى إحدى المدارس النموذجية ، فأدت إلى نتائج قيمة ، وحفزت الطلاب على التماس هذه المراجع ، بل شرائها واقتنائها .

(د) كراسات المجهود الشخصى :

وهى كراسات ينشئها الطلاب لأنفسهم ، يسجلون فيها عن كل نص يدرسونه شيئاً من الأسئلة الهادفة ، أو أسرار الجمال فى النص ، أو ما يمكن استنباطه منه ، أو نحو ذلك من الفوائد التى عرض لها المدرس فى شىء من السعة والتفصيل أكثر من الكتاب ، ويستطيع الطالب النابه أن يجعل من هذه الكراسة معرضاً لرأيه الحر ، وجهده المستقل .

هذا التنويع فى المراجع لا يجعل من الطلاب نسخاً متشابهة ، ويعدهم للدراسة الجامعية ، التى تتطلب الاستقلال والتصرف الذاتى ؟

مشكلة حفظ النصوص

(ا) مظاهر المشكلة وضررها :

ليس بين المدرسين من لا يشكو انصراف التلاميذ عن حفظ النصوص ، وزهدهم فى هذا الحفظ ، فالحفظ أثقل الواجبات عليهم ، وأقلها حظًّا من اهتمامهم .

ولاشك أنها ظاهرة خطيرة بليغة الضرر ، فإذا تغاضينا عنها ، ولم نبادر بعلاجها ، ترتب عليها فى المستقبل تخريج أفواج من الطلاب ، لا ينتفعون بما مروا به من دراسات أدبية ، ولا يحسنون إنشاء الكلام البليغ الذى يعتمد فى أكثر صوره على وفرة المحفوظ ، وسعة المحصول الأدبى ، ولا يحسنون — كذلك — الأداء الجيد ، والنطق السليم ، ولا يحسون شيئاً من المتعة الفنية ، ، التى يوحى بها جمال الأدب .

(ب) أسباب هذه المشكلة :

١ — فى طليعة هذه الأسباب أن الحفظ من أصعب العمليات الذهنية ؛ فالذهن يعانى فى الحفظ كثيراً من المشقة والعنت ، وهو أمر يتطلب الانقطاع والتفرغ فترة من الوقت ، يحس فيها التلميذ أنه أسير مقيد ، محروم حقه من الحرية والانطلاق .

٢ — قد تكون المادة المطاوب حفظها جافة صعبة ، يعوزها التشويق والإثارة .

٣ – قد تكون طريقة المدرس فى شرح النص طريقة عقيمة ، لا تؤلف بين النص وقلوب التلاميذ ، ولا تكشف لهم عما يفيض به النص من ألوان الجمال الفنى ، الذى يستميلهم ، ويبدد سآمتهم ، ويحمل على الاحتفال به ، والإقبال عليه .

٤ – يلجأ كثير من المدرسين – فى حمل التلاميذ على الحفظ – إلى الإرغام والتهديد؛ وبهذا يبدو الحفظ أمام التلميذ أمراً ثقيلا بغيضاً .

٥ – يتهاون كثير من المدرسين ، ويقصرون فى تتبع الحفظ ، ومحاسبة التلاميذ عليه ، ويضنون بالوقت أن يصرف فى اختبار التلاميذ بصفة منتظمة مطردة من وقت لآخر ، أو يهملون هذا النوع من الاختبار فى التدريبات الكتابية بالطريقة السديدة التى شرحناها .

٦ – أكثر المدرسين ينصرفون فى حصة النصوص إلى الشرح ، ولا يهتمون بتدريب التلاميذ على قراءة النص تدريباً كافياً ؛ ومن المعلوم أن كثرة القراءة مع اليقظة والعناية ، مما يساعد على الحفظ .

علاج هذه المشكلة :

لا يجمل بنا أن نتهيب هذه المشكلة ، أو أن نيئس من التغلب عليها ؛ فهؤلاء التلاميذ الذين نشكو زهدهم فى حفظ النصوص ، يحفظون الأناشيد ، ويرددونها منغمة حيناً ، وغير منغمة حيناً ، فى كثير من الزهو والسرور والاعتداد بالنفس ، بل إن منهم من يحفظ عشرات من القطع ، وعشرات من الأمثال ، وعبارات التفكه والتندر .

ومن هؤلاء التلاميذ أنفسهم يختار أعضاء الفرق التمثيلية بالمدارس ، وإن منهم من يحفظ فى رواية واحدة حواراً نثرياً أو شعرياً ، قد يفوق فى مقداره ما يكلف حفظه من النصوص الأدبية والقرآنية طول العام ، وقد سهل على هؤلاء جميعا حفظ الأناشيد ، والأمثال ، والفكاهات ، والتمثيليات ؛ لأن نفوسهم مهيأة ، والحوافز على الحفظ موفورة .

وإذن فعلاج هذه المشكلة يتطلب تهيئة نفوس التلاميذ للحفظ وخلق الحافز عليه ، ومن وسائل ذلك :

١ – عدم تقييد التلميذ دائماً بما يحفظ ، بل تركه حراً يختار من النصوص المدروسة ما يميل إلى حفظه ، ولنا أن نطالبه بمقدار معين لا ينقصه .

٢ – العناية فى الشرح بتجلية ما فى النص من ألوان الجمال الأدبى ، وأخذ التلاميذ بتذوق هذا الجمال وترديده .

٣ – الإغراء والتشجيع بعقد المسابقات ، وإجازة المجيدين ، والتنويه بهم فى الإذاعة المدرسية ، وفى صحيفة المدرسة .

٤ – إرشاد التلاميذ إلى أسهل الطرق لحفظ النصوص (وقد أوضحنا ذلك فى كلامنا عن طرق الحفظ) .

٥ – اهتمام المدرسين باختبارات الحفظ شفويًّا وتحريريًّا .

٦ – بيان فوائد الحفظ ، وتوضيح أثره فى نبوغ الأدباء والشعراء ، مع التمثيل ببعض الأعلام الذين اعتمدوا فى نبوغهم الأدبى على ما حفظوه منذ الصغر ، مثل البارودى وشوقى وحافظ والمنفلوطى .

٧ – اختيار النصوص مما يميل إليه التلميذ ، كالقصص ، ووصف الطبيعة ، وأشعار البطولة والفكاهة ونحوها ، على أن يراعى فى ذلك سن التلميذ .

٨ – ربط الأدب بالتصوير ، كلما أمكن ذلك ، فكما يستطيع الأديب رسم صورة بألفاظه وخياله ، يستطيع الفن رسم هذه الصورة بألوانه وظلاله ، وفى هذا الربط ما يساعد على الحفظ ، ويغرى به .

رابعاً : تاريخ الأدب

نعرض فيما يلى للون الرابع من الدراسات الأدبية ، وهو تاريخ الأدب ، بعد أن تحدثنا عن الأناشيد ، والمحفوظات ، والنصوص الأدبية .

المراد بتاريخ الأدب :

هو علم يبحث فى أصول اللغة ، ويتتبع ظواهرها ، وعوامل نهضتها أو سقوطها فى عصورها المختلفة ، ويبين ما أثر فيها من العوامل السياسية والاجتماعية والطبيعية ، ويروى لنا حياة النابهين من أعلام اللغة والأدب ، وما كان لهم من آثار بينة فى الإنتاج اللغوى والأدبى .

ولا يخرج تاريخ الأدب عن أن يكون فرعاً من التاريخ العام ، ولكنه مقصور على الظواهر الأدبية ، والتطورات الفكرية للأمة ، ومدى مشاركتها فى الآداب الإنسانية ، والحضارة البشرية ، المستمدة من إنتاج الفكر أو الوجدان .

(ب) الغاية منه :

١ — أن ننمى فى الطلاب حب البحث عن الآثار الأدبية المختلفة ، التى تفاعلت مع الأحداث السياسية والاجتماعية ، فخلقت طوراً جديداً من أطوار اللغة ، أو ظاهرة من ظواهر الأدب.

٢ — أن يتخذ الطلاب من دراسة أعلام الأدب قدوة لهم ، فيترسمون خطاهم ، وينهجون منهجهم ، وبخاصة طلاب المرحلة الثانوية التى تشتد فيها حاجة الشبان إلى المثل الجديرة بالمحاكاة .

٣ — الإلمام بما طرأ على اللغة من عوامل النهوض والسقوط ، ومدى مسايرة اللغة للحياة العامة .

٤ — يعد تاريخ الأدب مرآة صادقة للتطور الفكرى والوجدانى للأمة ، وسجلا واعياً لأهم مقوماتها وهو اللغة ؛ وهو لذلك يؤدى فائدة التاريخ العام .

(ح) تطور تدريس تاريخ الأدب :

لا يعنينا الآن أن نتتبع هذه الدراسة منذ العصور البعيدة ، وحسبنا أن نعرض لها فى التعليم المدرسى فى العصر الحديث.

مرت هذه الدراسة بفترات مختلفة اللون والطابع ، وسنجتزئ هذه الفترات ، فنردها إلى فترتين ، بينهما فروق جوهرية : الفترة الأولى ، ونسميها « المدرسة القديمة » والفترة الثانية ، ونسميها « المدرسة الحديثة » .

فى المدرسة القديمة :

(قبل عشرين سنة تقريباً) كان طابع الدراسة هو :

١ — اتساع المناهج وازدحامها بالموضوعات النظرية العميقة ، التى لم يستعد التلاميذ لفهمها ، ويكفى أن نذكر أن منهج السنة الأولى بالمدارس الثانوية — حين كانت الدراسة بها خمس سنوات — كان يصدر بالموضوعات الآتية : الأسلوب الجيد والأسلوب الركيك — تأثر الأدب بالبيئة والثقافة والحكم . . . ونحو ذلك .

٢ — كانت هذه الموضوعات تستأثر بمعظم الوقت والجهد ، وتطغى على المادة الأدبية

نفسها ؛ وبهذا كان تاريخ الأدب يدرس فى عزلة تامة عن الأدب .

٣ – كان موقف الطالب من هذه الدراسة موقفًا سلبيًّا ؛ إذ كان عليه أن يتقبل الأحكام والقضايا دون اهتمام بالبحث عن دواعيها وأسبابها من الآثار الأدبية نفسها ، وكان ذلك من عوامل ملله وسآمته ؛ لما فى تلك الدراسة التلقينية الإلقائية من إنكار لحريته ، وإهدار لشخصيته .

٤ – كانت النصوص لاتختار لروعتها وجمالها ، ولاتدرس لتحقيق الغاية الفنية من المتعة والإعجاب والتذوق ، وإنما كانت تختار لتكون تطبيقاً على تاريخ الأدب ، ونماذج يستشهد بها على أحكامه ، وهكذا طغى تاريخ الأدب على الأدب نفسه . وكان ذلك مثار الشكوى من أن التلاميذ لايتذوقون الأدب ولا يحفلون به .

٥ – أدت كثرة الموضوعات والتراجم المقررة إلى أن حفظ التلاميذ مجموعة من العبارات يديرونها فى وصف الظواهر الأدبية ، والخصائص الفنية لعصر أو أديب ، وهى عبارات عامة مجازية ، يعوزها الضبط والتحديد ، وعلى هذا أصبح كل شاعر – فى رأى التلاميذ – مشرق الديباجة ، جيد السبك ، محكم الصوغ ، فحل المعانى ، جزل الألفاظ . إلى غير ذلك .

٦ – كانت أسئلة الامتحانات لاتطلب من التلاميذ إلا سرد مجموعة من هذه الأحكام أما المادة الأدبية نفسها ، فقد قلت العناية بها فى الامتحان ، كما قلت فى الدراسة .

أما المدرسة الحديثة :

فقد صار لها فى تدريس تاريخ الأدب طابع جديد ، يختلف عن الطابع السابق ، ويعالج كثيراً من عيوبه ، وهذه أهم معالمه :

١ – صارت الدراسة النصية أساس الدراسات الأدبية ، وأصبح تاريخ الأدب تابعاً للأدب ، ونابعاً منه ، بمعنى أن الدراسة تنصب أولا على النصوص الأدبية لذاتها ، ثم تأتى الأحكام الأدبية فى ظلالها .

٢ – صارت النصوص الأدبية تختار للجمال والروعة من جهة ، ولتصوير ألوان الحياة فى العصر الذى تمثله ، من جهة أخرى .

٣ – آثر المنهج الحديث فكرة التطور الطبيعى للأدب ، فرتب العصور الأدبية ترتيباً زمنيًّا ؛ إذ بدأ بنصوص العصر الجاهلى ، وانتهى بنصوص العصر الحديث .

وهناك آراء أخرى فى مناهج الدراسة الأدبية ، نعرضها ونناقشها فيما يلى :

(ا) يرى بعض المربين أن يبدأ الطلاب بدراسة العصر الحديث، وينتهوا بالعصر الجاهلى ، وحجتهم فى ذلك أن أدب العصر الحديث أسهل تناولا من أدب العصر الجاهلى ، وأنه أقرب إلى نفوس الطلاب ؛ لأنهم يعيشون فيه ، وينفعلون به ، ولكن هذه الحجة لاتثبت للمناقشة ، فكثير من الأدب الحديث يتسم بالدقة والعمق وبعد الخيال ؛ ولهذا يصعب فهمه على الطلاب .

ومن جهة أخرى نرى أن أدب العصر الجاهلى تنحصر صعوبته فى ألفاظه الغريبة ، ولكن هذه الألفاظ خطبها هين يسير ، فهى لاتستعصى على الشرح ، ومتى شرحت انكشفت للتلاميذ المعانى فى سهولة وسرعة ؛ لأنها معان فطرية ، لاعمق فيها ولاتعقيد ، على أنه لايعز علينا أن نؤثر النصوص السهلة التى لاتثقلها المفردات اللغوية الغريبة فيما نختار للدراسة من أدب العصر الجاهلى .

ومن جهة ثالثة إذا بدأنا بالعصر الحديث فسنضطر دائماً إلى أن نحيل الطلاب على مجهول فى فهم الأحكام الأدبية ، وتتبع التطور الأدبى ، وبيان ذلك أن الأحكام الأدبية لعصر من العصور تستند — على سبيل الموازنة — إلى خصائص العصر السابق ، الذى لم يدرسه الطلاب ، فعلينا أن نقول مثلا فى وصف النثر الحديث : إنه نثر تغلب عليه سهولة اللفظ ، وقد تخلص من قيود المحسنات البديعية ، وتكلف الزخرفة اللفظية التى كانت تثقل النثر فى العصر المملوكى والعثمانى،عصر التدهور والانحطاط الأدبى ، والطلاب لايعلمون شيئاً عن الأدب فى هذا العصر .

وسنقول حتما : إن البارودى جدد الشعر ، ورفعه من وهدته ، ورد إليه بهجته وقوته ، التى كانت له فى العصر العباسى الأول أيام بشار وأبى نواس وأبى تمام وابن الرومى ، والطلاب لايعلمون شيئاً عن هذا كله .

وحينما ندرس العصر العباسى سنضطر — فى تقرير الأحكام الأدبية — إلى الموازنة بين أدب هذا العصر وأدب العصر الأموى أو الجاهلى ؛ لملاحظة مظاهر التطورات الأدبية ، وهكذا سنحيل الطلاب دائماً على أشياء يجهلونها ، وعصور لم يدرسوها .

(ب) ويرى بعض المربين ألا يكون للاعتبارات الزمنية دخل فى رسم مناهج الدراسة الأدبية ، ولكن تقوم مناهج هذه الدراسة على الاعتبارات المكانية ، ومعنى هذا أن ندرس

مثلاً أدب الجزيرة العربية فى كل العصور ، أو أدب العراق ، أو أدب الشام ، أو أدب مصر ، أو أدب الأندلس ، أو أدب المغرب ، والفرق بين الرأيين أن دراسة الأدب فى عصر محدد تعتبر دراسة أفقية ؛ لأنها تسير فى قطاع زمنى سيراً أفقيًّا يشمل البيئات المختلفة ، فنى العصر العباسى مثلا ندرس أدب العراق وأدب الإمارات التى قامت فى الشام ، ويمكن كذلك دراسة الأدب فى مصر وفى الأندلس .

ودراسة الأدب فى بيئات تعتبر دراسة رأسية ؛ لأنها تتتبع الأدب فى بيئة محدودة تتبعاً طوليًّا عبر العصور ، ويتضح ذلك من الشكل الآتى :

العصور التاريخية	البيئات والأوطان العربية					
	الجزيرة العربية	الشام	العراق	مصر	الأندلس	بلاد المغرب
العصر الجاهلى						
عصر صدر الإسلام						
العصر الأموى						
العصر العباسى الأول						
العصر العباسى الثانى (الدول والإمارات)						
عصر المماليك						
عصر العثمانيين						
العصر الحديث						

ودراسة الأدب فى بيئات لايمكن أن تتقيد بهذا الخط الرأسى ، ولكنها تستوجب — فى كثير من الأحوال — التعرض للأدب فى بيئة أخرى مجاورة أو بعيدة ، وذلك للموازنة والتوضيح ، فكأننا بهذا نئول إلى الرأى الأول ، أو نقترب منه ؛ لأن التطورات الأدبية ترتبط وتتأثر بالأحوال السياسية ، وربما تناولت هذه الأحداث السياسية أكثر من بيئة وشمل كل حادث منها أكثر من وطن عربى ؛ فتتحد النتائج أو تتقارب تبعاً لذلك .

(حـ) وهناك رأى ثالث ، لايتقيد بالاعتبارات الزمانية ولا المكانية ، ولكنه يفضل أن يدرس الأدب فنوناً مختلفة ، فيدرس مثلا الوصف فى الشعر فى جميع العصور وجميع البيئات ، أو ندرس الخطابة ، أو المقالة ، أو القصة ، أو المسرحية ، أو نحو ذلك . ولكن هذا اللون من الدراسة لايليق بطلاب المدارس وإنما هو أليق بالدراسة الجامعية ، للمتخصصين الذين يتقدمون للدرجات الجامعية العالية ؛ وذلك لحاجته إلى أن يعتمد على

رصيد ضخم من الدراسات الأدبية السابقة .

٤ – تخفف الطلاب من كمية الموضوعات والتراجم ، وأصبح مقياس الدراسة هو الكيف لا الكم .

مجمل طريقة التدريس لتاريخ الأدب

١ – اختيار النصوص ، ودراستها بالطريقة السابقة .

٢ – استنباط الأحكام الأدبية ، والخصائص الفنية من النص ، مع العناية بفهم ما تصوره النصوص من ألوان الحياة السياسية أو الاجتماعية فى العصر الذى تمثله .

٣ – بعد دراسة مجموعة من النصوص فى عصر واحد ، أو لأديب واحد يجمع المدرس شتات الأحكام المتفرقة التى استنبطت من هذه النصوص ، ويكون منها صورة عامة للعصر أو الأديب ، وقد كنا فيما مضى نشكو إسراف المدرسين والمؤلفين فى سرد الأحكام الأدبية ، والإقلال من الشواهد ، وننعى عليهم طريقتهم فى الفصل بين الأدب وتاريخ الأدب ، وعدم عنايتهم بدراسة النصوص دراسة أدبية تحليلية ، وربط هذه الدراسة بما يلائمها من الأحكام الأدبية ، والآن نشكو انعكاس الأمر ، فكثير من المدرسين انتقلوا من تطرف إلى تطرف ، ولم يتخذوا مقاماً وسطاً ينصفون فيه الدراسة الأدبية ، ويستوفون صورتها المطلوبة ، وكل همهم الآن إنما هو عرض النصوص عرضاً متتابعاً ، أسبوعاً بعد أسبوع ، يتنقلون فى ذلك من عصر إلى عصر ، أو من فن إلى فن ، أو من أديب إلى أديب ، دون أن يقفوا بطلابهم من حين إلى آخر ، يجمعون ما تفرق من الأحكام فى إطار منسق ، لتكوين صورة للعصر ، أو الفن ، أو الأديب ، ويكاد طالب الصف الأول الثانوى يشرف على نهاية العام الدراسى وليس فى ذهنه صورة واضحة للشعر الجاهلى ، تمثل الفنون التى عالجها ، والعوامل المؤثرة فى كل منها ، وطريقة الشعراء فى بناء القصيدة ، من حيث افتتاحها ، وتناول أغراضها ، ومدى ما يتراءى فى هذا الشعر من معالم البيئة الطبيعية ، والأوضاع الاجتماعية ، وما يترجم عنه الشعر من صفات العربى وعاداته ، فى سلمه وحربه ، وظعنه وإقامته ، وما يمتاز به هذا الشعر من خصائص فنية فى أسلوبه ومعانيه إلى غير ذلك . مما لا يجمل بالطالب أن يجهله ، ولا يستغنى عنه فى دراسة العصور التالية ، دراسة تعتمد على الموازنة ، وتتبع ظواهر التطور الأدبى فى مختلف العصور .

ونستطيع أن نقول مثل هذا فى طالب الصف الثانى بالنسبة إلى العصر العباسى أو الأندلسى ، وطالب الصف الثالث ، بالنسبة إلى العصر الحديث ، اللهم إلا بعض الأحكام المقتضبة ، التى يعوزها التحديد ، والتعليل ، والتمثيل .

خامساً : البلاغة

هذه هى الوحدة الخامسة من وحدات الدراسات الأدبية ، وطبيعى أن تعد البلاغة عنصراً أصيلا فى هذه الدراسات ؛ لأنها تلتقى مع الأدب فى الأهداف والغايات المرسومة .

الغاية من درسها :

١ ــ الغرض من درس البلاغة هو تذوق الأدب وفهمه فهماً دقيقاً ، لايقف عند تصور المعنى العام للنص الأدبى ، بل يتجاوزه إلى معرفة الخصائص والمزايا الفنية للنص .

٢ ــ تبين نواحى الجمال الفنى فى الأدب ، وكشف أسرار هذا الجمال ، ومصدر تأثيره فى النفس .

٣ ــ فهم ما يدل عليه النص من ضروب المهارة الفنية للأديب ، وما يصوره من نفسيته ولون عاطفته .

٤ ــ إنضاج الذوق الأدبى فى الطلاب ، وتمكينهم من تحصيل المتعة والإعجاب والسرور بما يقرءون من الآثار الرائعة ، وتمكينهم ــ كذلك ــ من إنشاء الكلام الجيد ، محاكاة لهذه الأنماط البلاغية التى يستجيدونها .

٥ ــ إقدارهم على إجادة المفاضلة بين الأدباء ، وعلى تقويم إنتاجهم الأدبى تقويماً فنياً سديداً .

وسائل تحقيق هذه الغاية :

أهم هذه الوسائل أن تعتمد الدراسات البلاغية على النصوص الأدبية الجيدة ، وأن يعنى أولا بفهم هذه النصوص فهماً دقيقاً ، ثم يردّ إليها البحث والنظر ؛ لاجتلاء ما تمتاز به من ألوان الجمال الفنى ، وأثره فى روعة الأسلوب ، وإمتاع القارئ؛ فالرابطة بين الأدب والبلاغة ــ إذنْ ــ رابطة وثيقة ؛ لاشتراكهما فى الغاية الأولى وهى تكوين الذوق الأدبى ،

أما الإسراف فى الوقوف عند القواعد النظرية ، وحفظ المصطلحات البلاغية ، فهذا هو المنهج العلمى الفلسفى الذى بليت به البلاغة فى بعض العصور ، وهو لايمس الذوق الأدبى ، ولا يفيد فى تربيته وإنضاجه .

وقد أخفقت دروس البلاغة فى تحقيق غايتها حين كانت تدرس منعزلة عن الأدب ، وحين كان الاهتمام مقصوراً على الإلمام بالقواعد وحفظ التعاريف ، ومعرفة التقاسيم والأنواع ، تفهم من جمل مبتورة ، وأمثلة مصنوعة متكلفة .

تدريس البلاغة بين القديم والحديث :

لايعنينا أن نرتد بالقديم إلى القرون الأولى التى نشأت فيها البلاغة ، ولكنا سنقتصر فى بحث أسلوب تدريس البلاغة على التعليم المدرسى فى العصر الحديث ، ولهذا التعليم طريقتان : طريقة المدرسة القديمة ، وطريقة المدرسة الحديثة ، ولكل مدرسة طابعها ومنهجها ، وأسلوبها .

أما طابع المدرسة القديمة فهو :

١ ــ تمزيق وحدة البلاغة ، وجعلها علوماً ثلاثة ، تعرف بعلوم المعانى والبيان والبديع ، ومن الغريب أن دراسة المعانى كانت تسبق دراسة البيان والبديع ، وهذا يعارض القاعدة التربوية التى تقضى بالانتقال من السهل إلى الصعب ، ولاشك أن المعانى أصعب العلوم الثلاثة .

٢ ــ تدريس البلاغة فى عزلة عن الأدب ، واتخاذ الأمثلة من الجمل المقتضبة المبتورة ، والعبارات المتكلفة المصنوعة .

٣ ــ زيادة الاهتمام بالبحوث النظرية ، والفلسفات العميقة ، من التعاريف ، والتقاسيم والضوابط ، وذلك فى الدراسة والامتحانات أيضاً .

وقد أدت هذه الدراسة إلى إخفاق البلاغة وقصورها عن تحقيق غاياتها من تكوين الذوق الأدبى فى الطلاب ، وإغرائهم بتتبع الآثار الأدبية ، وتبين جمالها ، وكشف أسرار هذا الجمال ، وشعر الطلاب أن درس البلاغة شىء يبدو فيه التكلف ، فوقفوا منه موقف الحيرة والشك فى قيمته الأدبية .

أما طابع المدرسة الحديثة فهو :

١ – أن البلاغة وحدة متكاملة ، ليس بينها فواصل ، ولكنها فى مجموعها بحوث فى مقومات الجمال الأدبى وأسراره الفنية .

٢ – القضاء على العزلة التى كانت بين درس الأدب ودرس البلاغة ، وجعل البلاغة جزءاً من الدراسات الأدبية ، التى يؤديها النص ؛ وبهذا محيت من درس البلاغة تلك الجمل التافهة ، والأمثلة المتكافئة .

٣ – تخففت الدراسة والمناهج الحديثة من المصطلحات البلاغية ، وقل الاحتفال بالتقاسيم والتعاريف ، والصيغ المألوفة فى إجراء الاستعارات . . . ونحو ذلك مما كان سبباً فى انحراف البلاغة عن سبيلها السوىّ .

٤ – الاهتمام فى درس البلاغة بتكوين الذوق الأدبى ، وإنضاج الحاسة الفنية .

٥ – معالجة الموضوعات البلاغية من الناحية النفسية الوجدانية ، وذلك بالتحدث عن الجو النفسى للفكرة أو النص ، وعن عاطفة الأديب ، وموسيقا الكلام ، واستجابة القارئ ونحو ذلك .

٦ – فى المنهج الأخير الذى بدأ تطبيقه بالصف الأول الثانوى فى العام الدراسى (١٩٦٠ – ١٩٦١) رأت الوزارة إلغاء حصة البلاغة ، وإدماجها فى حصص النصوص والأدب ، على أساس أن الفهم والتحليل ، والنقد والبلاغة ، كلها تدخل فى حدود الدائرة الأدبية ، ورأت الوزارة – كذلك – ألا يكون للبلاغة كتاب خاص ، وإنما تلحق بكتاب النصوص خلاصة موجزة للأبواب البلاغية المقررة ، ونحن لانشك فى أن البلاغة وثيقة الصلة بالنصوص والأدب ، ولكن فى هذا الاتجاه الجديد تطرفاً كبيراً فى فهم هذه الصلة ؛ فهذه الحرية التى أردناها للبلاغة ، بفك عقالها من إسار الأمثلة الجافة الجامدة ، قد انقلبت قيوداً ثقيلة ، وأوامر صارمة ، ولنا أن نخشى أن تنطمس أبواب البلاغة ، وتختفى معالمها رويداً رويداً ، وتخرج الأجيال الجديدة ، التى ستربى على هذا المنهج ، وهى تجهل أن من الدراسات اللغوية شيئاً اسمه البلاغة ، وليس هذا من قبيل الإفراط فى التشاؤم ، أو افتراض ما هو بعيد الاحتمال ؛ فقد قضى المنهج الجديد – ونرجو أن يكون هناك رادّ لقضائه – بأن تفقد البلاغة أصالتها ، وأن تذوب فى غيرها ، وبيان ذلك :

(ا) أن هذا المنهج ينص على معالجة الأبواب البلاغية فى ظلال النصوص المقررة المختارة من عصر محدود ، هو العصر الأدبى المقرر للدراسة ، وعلاج النص علاجاً سليماً وافياً يتطلب عدة أمور ، كالقراءة والفهم ، والتحليل ، والتذوق ، والاستنباط ، والربط بالبيئة والعصر ، زيادة على التمهيد له بشرح جوّه ، والتعريف بصاحبه ، فإذا كلفنا المدرس أن يزيد إلى ذلك تفهيم التلاميذ لوناً بلاغياً ، له قواعده وأصوله وأساليبه ، فقد كلفناه شططاً ، وحملناه على الدراسة السطحية العاجلة ، التى لاجدوى لها ، ولاغناء فيها. ولن يتسنى له أن يؤدى لكل موقف حقه من الأناة والإتقان ، وسيضطر إلى أن يضحى بجانب أو أكثر من هذه الدراسة الخصبة المستفيضة ، وأغلب الظن أن البلاغة المسكينة ستكون المجنى عليها دائماً .

(ب) ومن ناحية أخرى كيف نقيد مدرس الصف الأول مثلا بأن يدرس الصور البيانية المقررة ، وهى التشبيه والاستعارة والكناية ، فى ظلال نصوص اختيرت من العصر الجاهلى ، والعصر الإسلامى ، لايتعداهما إلى عصور أخرى، مع ملاحظة أن الدراسة المجدية لهذه الصور البيانية ، تقضى بدراسة التشبيه الحسن والتشبيه القبيح ، واختلاف التشبيهات باختلاف العصور ، والبيئات ، والعرف والثقافة ، ومثل ذلك فى الاستعارة والكناية ؛ وذلك لتتبع الأذواق الأدبية على مدى العصور ، وتطور اتجاهاتها بما يجد فى الحياة من ألوان الثقافة ، ومناحى التفكير ، وكل هذا يتطلب أمثلة حرة ، تختار من عصور مختلفة ، لاأمثلة مجمدة تصور عقليات وأذواقاً محدودة .

(حـ) وفى منهج البلاغة أبواب لايتسنى درسها إلا فى نصوص متعددة تعرض على الطلاب فى وقت واحد ، مثل « الأسلوب وعناصره » ، وهو من مقرر الصف الثانى الأدبى ، فطبيعة هذا الموضوع تقتضى أن يقدم المدرس نماذج مختلفة من الأساليب الشعرية والنثرية ، تدور حول موضوع واحد ، وتتنوع فيها طرائق الأدباء ، من حيث الفكرة والعبارة ؛ وذلك ليفهم الطلاب من هذا التنويع أن لكل أديب طريقة خاصة فى عمله الأدبى ، وأن المراد بالأسلوب إنما هو طريقة الأديب فى التفكير والتعبير ، ومثل موضوع « الأسلوب الأدبى والأسلوب العلمى » وهو من مقرر الصف الثانى بقسميه : العلمى والأدبى ، ودراسة هذا الموضوع تحتاج إلى نماذج من النوعين ، ودرس النصوص يقوم غالباً على نص واحد ، أو على جزء من نص ، وإذن فلن تتسع مادته لدراسة هذا الموضوع البلاغى ،

بل لابد أن نضيف مادة أخرى من نصوص حرة تخدم الفكرة البلاغية المطلوبة ، وربما لا تتهيأ لنا حاجتنا من هذه النصوص إلا من عصر آخر غير العصر المدروس ، وهكذا القول فى دراسة الخبر وأغراضه البلاغية ، أو دراسة أحد أنواع الأساليب الإنشائية ، وخروجه عن معناه إلى أغراض أخرى (من مقرر الصف الثانى) [١] ، فهل يتكفل نص واحد ببيان الأغراض المنوعة لكل أسلوب من هذه الأساليب ؟ أليس المدرس مضطراً — فى مثل هذه الموضوعات — إلى عرض أمثلة كثيرة ، يتخيرها من عدة نصوص ، بل من عدة عصور ؟ ومثل بلاغة الكناية ، فلها صور مختلفة ، تحتاج إلى أمثلة توضحها من نصوص تختار اختياراً حرًّا ؛ لتؤدى هذه الغاية .

(د) ومنطوق هذا المنهج أن النصوص هى الأصل ، وأن المسائل البلاغية تابعة لها ، بمعنى أننا نختار النص أولا ، ثم ندرس ما فيه من الألوان البلاغية المقررة ، لا أن نختار اللون البلاغى أولا ، ثم نبحث له عن النص المثلا ثم .

إذا تقرر هذا فماذا نفعل مثلا فى تدريس «الجناس» (وهو من مقرر الصف الثانى)[٢] إذا لم يكن فى النصوص المختارة مثال له ؟ ليس لهذه المشكلة حل إلا أن نجبر أنفسنا على اختيار نص يعرض أمثلة للجناس ، كأن نختاره من شعر أبى تمام مثلا ، لالشىء إلا أن فيه أمثلة للجناس ، وفى هذا تمحل ومخالفة للأصل الذى قررناه ، وهو أن النص أصل واللون البلاغى فرع .

(هـ) وما الحكمة فى مسخ كتاب البلاغة إلى خلاصة موجزة مركزة تلحق بآخر كتاب النصوص ، ولا تحتوى إلا على تعريفات موجزة وأمثلة قليلة ، دون نصوص للتدريبات والتطبيقات ؟ على أن هذه الخلاصة التى ألحقت بآخر كتاب النصوص الأدبية ، للصف الأول الثانوى ، لم تجد من العصور المدروسة كل حاجتها من الأمثلة البلاغية ؛ فاستعانت — ولها عذرها — بأمثلة أخرى ، مَن غير هذه العصور ، بعضها من الشعر ، وأكثرها من الجمل المتفرقة ، ففيم التشبث — إذن — بقصر البلاغة على النصوص المقررة ، وتحديد تلك النصوص بآل العهدية الصارمة ؟

وإذا ادعينا أن هذه الخلاصة تمثل كتاب البلاغة ، فماذا فعلنا — إذن — غير أننا جمعنا كتابين فى مجلد واحد ، ولكيلا يكون هذا المجلد ضخماً تحيفنا أحدهما ، فأبقينا

---

(١) نقل إلى منهج الصف الأول فى العام الدراسى ٦٦ — ٦٧ .
(٢) نقل إلى منهج الصف الأول فى العام الدراسى ٦٦ — ٦٧ .

هيكله العظمى ، وسلخنا عنه كل ما يستكمل به رونقه ورواءه .

(و) أثبتت لنا التجربة — بعد تطبيق هذا المنهج فى الصف الأول الثانوى — أن التطبيقات البلاغية لم يهتم بها المدرسون، ولم يجعلوا لها نصيباً كافياً من الأسئلة فى كراسات التطبيق ، وحينما سئلوا فى ذلك أجابوا أنهم يتناولون الجمال الأدبى فى النصوص بالأسئلة الشفوية والكتابية، ونعتقد أن هذا ليس كافياً ،ما دام المنهج قد نص على أبواب بلاغية محددة .

(ز) والرأى الذى ندعو إليه ، أن تردّ للبلاغة حصتها وكتابها ، وأن يكون علاج محنتها بتدريسها فى نصوص جيدة ، تختار اختياراً حسناً من العصور المختلفة .

ولكى تطمئن الوزارة على رعاية الربط بين الأدب والبلاغة نتخذ من النصوص المقررة مجالا متجدداً للتطبيق على ما ندرسه من أبواب البلاغة ، وبهذا نخدم الناحيتين .

الأسس العامة لتدريس البلاغة :

هى أمور هامة يجدر بالمدرس أن يفطن إليها ، وأن يؤمن بها ؛ ليكون سبيله إلى درس البلاغة ممهداً ، وطريقته سديدة رشيدة ، ومن هذه الأسس :

١ — أن البلاغة فطرية فى الكلام ، نلمح صورها وألوانها فى الأحاديث العادية ، بل فى لغة الأطفال ، وكل منا — متعلماً كان أو غير متعلم — ينطق ويسمع فى كل يوم عشرات من التراكيب ، فيها التشبيه والاستعارة والكناية ، وفيها الأمر والنهى والاستفهام خارجة عن أصول استعمالاتها ، وفيها القصر والحذف والتقديم، وغير ذلك من ألوان البلاغة .

ونحن — بهذه الجمل والتراكيب — نحقق كثيراً من الغايات فى حياتنا ومعاملاتنا ، وإذنْ فليست الاستعمالات البلاغية مقصورة على لغة الأدب ، وليست — كذلك — نوعاً من المعلومات التى تكتسب بالتوجيه أو التلقين أو الاستنباط ، ولكنها فنون من الأداء ، وضروب من التعبير ، يكسبها كل إنسان فيما يكسبه من مواد النمو اللغوى ، عن طريق السماع والمحاكاة ، والاختلاط بالمجتمع والارتباط به ، والتفاهم معه .

وفيما يلى أمثلة من الألوان البلاغية التى تقع فى الكلام العادى :

« اللى من نصيبك يصيبك» و « الطوبة تيجى فى المعطوبة » للجناس ، و« القرش الأبيض ينفع فى اليوم الأسود » للطباق ، و « اللى تكرهه النهارده تعوزه بكرة» للمقابلة ومثل : « لبس البوصة تبقى عروسة » و « زكام الصيف أحد من السيف » و « ميعرفشى

السما من العمى» وقول البائع الجوال : « ٢٥ إبرة بقرش ، ولا الحرجة للجيران ، والحبط على البيبان ، وهاتى إبرة يا أم فلان ، لأخيط الفستان » وقول آخر : «معانا الشماعة ، وحجر الولاعة ، وجلدة الساعة » وهذه كلها أمثلة للسجع .

ومن أمثلة التشبيهات : « ولد زى الشيطان » و « شقى زى العفريت » و « ينط زى القرد » و « بيته جهنم » و « فلان زى التعبان» » و « حماتها زى العقربة » ومثل نداء الباعة : « ورد يا طماطم » و « لوز يا ترمس » .

ومن أمثلة الاستعارات : « لما نجح طار من الفرح » و « غرقان فى الكتب » و « هلك من الصيام » و « مات من الضحك » .

ومن الاستعارات التمثيلية : « باب النجار مخلع » و « علمناه الشحاتة سبقنا على الأبواب » و « الباب اللى يجى منه الريح سده واستريح » ومن الأغانى التى نسمعها«عشانك يا أمر ، أطلع لك الأمر ، مدام هواك أمر » ففيها استعارة وجناس .

ومن أمثلة الكنايات : « ترمى الإبرة ترن » و « ترش الملح مينزلش » و « فلان بالع راديو » و « الولد ده مبيسمعش الكلام » .

وتقول لمن يتحداك : أنت تغلبنى ؟ للإنكار أو للتحقير ، كما تقال للخادم : اكسر الطبق ولا تنظف المنزل للتهديد ، ونحو ذلك من أساليب الطلب التى جاوزت استعمالاتها الأصلية .

ويقع فى حديث الأطفال منذ قدرتهم على الكلام كثير من هذه الاستعمالات ، فيقول الطفل حين يخير بين وحدات من اللعب أو الفاكهة : « ما خدشى إلا دى » على طريقة القصر ، وكأنما يدرك بحسه وذوقه اللغوى أنه لا يبلغ مراده إذا قال : «آخددى »بدون قصر .

ولعل أدق هذه الاستعمالات فى لغة الأطفال أنك تسأل الطفل عمن كسر الكوب مثلا فيقول : « ماهش أنا اللى كسرته » يشير بذلك إلى أن غيره قد كسره ، ولكنه لا يريد التصريح باسمه ، ولا يقول : « ما كسرتوش » ؛ لأن هذا التعبير لا يفيد معرفته بمن كسر الكوب ، وهذا مثل قول البلاغيين : ما أنا قلت هذا ، يقصد أن غيره قاله ، وأنا ما قلت هذا ، يقصد نفى القول عن نفسه ، ولا يعرف عن غيره شيئاً .

ولما كان هذا من المشاهد المقرر كان من الواجب أن نستفيد به فى درس البلاغة ، فنتخذ من هذه التراكيب العامية ذات اللون البلاغى أساساً نرتكز عليه ، ونمهد به لدرس البلاغة فى الكلام الفصيح ؛ وبهذا نجنى عدة فوائد ، أهمها :

(ا) سرعة الوصول إلى ما نريد فى يسر وسهولة .

(ب) فهم الطالب أننا فى هذا الدرس لاندرس له لغة أجنبية عنه ، أو نوجهه إلى شىء جديد عليه ، ولكنها لغته ، لم نغير فى جوهرها ، ولا فى طابعها الذى ألفه إلا بالصقل والتهذيب وتحرّى الفصيح .

(ح) إثارة الطلاب ، وبعث شوقهم وانتباههم بهذه التراكيب المتصلة بحياتهم اتصالا وثيقاً ، وخاصة إذا اختير بعضها من الأغانى أو الفكاهات .

وقد يبدو عجيباً هذا الرأى الذى أرخص فيه باستعمال بعض التراكيب العامية فى درس البلاغة ، على حين أنى طالبت المدرسين باستعمال اللغة السليمة فى التدريس ، حتى مع صغار التلاميذ .

ولكن هذا الرأى خضع للتجربة العملية فى الميدان الدراسى ، فى السنوات الأخيرة ، وذلك أنى ناديت به ، وأثبته مع هذه التراكيب العامية وغيرها فى البحث الذى قدمته بعنوان : « توجيهات لتدريس البلاغة » فى كتاب « المعلم فى اللغة العربية » للمرحلة الثانوية ومدارس المعلمين والمعلمات ، الذى طبعته إدارة الشئون العامة بوزارة التربية والتعليم سنة ١٩٥٥ .

وقد تلقاه المدرسون فى بادئ الأمر ، على شىء من الشك والاستغراب ، ولكن — بعد التطبيق والتجربة — تبين لهم سداده ونجاحه فى تيسير كثير من المسائل البلاغية ؛ فرضوا عنه ، ولم ينكروا من هذا الرأى شيئاً .

٢ — الأساس الثانى أن البلاغة فن أدبى ، ينضج الذوق ، ويذكى الحس ، وليست من العلوم التى تشحذ الفكر ، أو تصقل العقل ، بإضافة جديد من المعلومات والحقائق ، وليست — كذلك — من المواد التى تتناول مسائلها بالتصور العقلى ، أو القياس المنطقى ، فالطابع الغالب عليها هو الطابع الفنى الوجدانى ؛ ومن هنا كانت صلتها بالأدب صلة نسب وثيقة ، وكان من واجب المدرسين حين يعرضون للنص الأدبى ؛ لمناقشة ما فيه من ألوان بلاغية ، أن يتجهوا اتجاهاً أدبيًّا خالصاً ، لاتشوبه البحوث العقلية ، فيقوّموا النص من حيث الفكرة والعبارة ، ويقدّروا حظ الأديب من المهارة الفنية ولا يستهلكوا الوقت والجهد فى استنباط التعاريف ، وتحديد اللون البلاغى وتسميته بالاسم الاصطلاحى دون تعرض لكشف أسرار الجمال ، فهذا المسلك لايجدى فى تكوين الذوق الأدبى ، ويحبس

البلاغة فى دائرة المنهج العلمى الفلسفى ، الذى تأباه طبيعتها الفنية .

وقد سبق أن عرضنا نموذجاً لهذا التناول الأدبى فى وصف الربيع للبحترى ، كما عرضنا فى كتاب المعلم مثالا آخر من نثر المنفلوطى فى « الرحمة » .

٣ ــ الأساس الثالث أن الطابع الغالب على درس البلاغة ــ كما بينا سابقاً ــ إنما هو الطابع الفنى الوجدانى ؛ ولهذا كان الجهد المبذول فى هذا الدرس ، إنما هو النقد والمفاضلة بين تعبير وتعبير ، أو بين أديب وأديب ، والتذوق الأدبى لما يمتعنا به الأدباء من ألوان القول الجميل ، وهذا الجهد ينتهى دائماً إلى أحكام أدبية ، وهى أحكام فنية تقضى بالقبح أو الجمال ، وليست أحكاماً عقلية ، تقضى بالخطأ أو الصواب ، والحكم العقلى أيسر وأدنى إلى الصحة والسداد ، إذا استند إلى قواعد ثابتة ، أو قضايا مؤيدة بالبرهان ؛ ولذا لايختلف فيه الناس ، إذ من السهل أن نحكم بالخطأ أو الصواب فى معادلة رياضية ، أو فى تعليل جغرافى ، أو فى إعراب جملة ، أو فى تاريخ موقعة حربية ، أو نحو ذلك من مسائل العلوم .

أما الحكم الفنى فأمره أصعب ؛ لأننا لانستشير فيه قواعد ثابتة ، أو حقائق مطردة ، بل نعتمد فيه على الحس والذوق ، ويكثر اختلاف الناس فيه ؛ لاختلاف أذواقهم ، ولكن مما ييسر لنا الحكم الفنى على ما نعرض له من النصوص الأدبية ، أن نجمع بين الوحدة الأدبية ووحدة أخرى تقابلها ، كأن نجمع بين كلمة وكلمة ، أو بين عبارة وعبارة ، أو بين فقرة وفقرة ، أو بين بيت من الشعر وبيت آخر ،أو بين مجموعة أبيات ومجموعة أخرى ، ثم نتبين ما بينهما من وجوه الاتفاق أو الخلاف ، محتكمين فى هذا إلى الذوق والحس الفنى ؛ وبهذا نستطيع تقدير القيمة الفنية لكل منهما ، فإذا كان من الصعب إبداء رأى حاسم فى قطعة موسيقية ، أو صورة زيتية ، أو قصيدة ، أو مبنى عمارة ، أو تمثال حجرى ،فإن هذه الصعوبة تزول أو تقل إذا تعدد كل نوع من هذه الأنواع ، فالموازنة بين أفراد كل نوع تساعد على تقويم كل منها تقويماً فنيًّا قريباً من الصواب ؛ ولهذا كان من الواجب أن يكثر المدرسون من الموازنات الأدبية ، فى الدروس وفى التمرينات ، فيعرض المدرس على التلاميذ التعبير الذى ورد فى النص ، وبجانبه تعبيراً آخر كان من الممكن أن يؤدى به المعنى ، ثم يشترك معهم فى الموازنة بين التعبيرين ، وستكشف هذه الموازنة عما فى كل منهما من مظاهر القصور ، أو عناصر الجمال .

فمثلا : فى بيان أثر السجع فى الكلام ، يعرض المدرس على التلاميذ العبارات المسجوعة، ومعها عبارات أخرى ، تؤدى المعنى محررة من السجع ، و بالموازنة بين النوعين يدرك التلاميذ حظ السجع من الجمال الفنى ، يقول المنفلوطى فى الرحمة : « فيأيها السعداء ، أحسنوا إلى البائسين والفقراء ، وامسحوا دموع الأشقياء ، وارحموا من فى الأرض ، يرحمكم من فى السماء . .

فنى هذا القول سجع ، يبدو أن المنفلوطى قصد إليه قصداً ؛ لأنه بمعرض التأثير فى قلوب الأغنياء ، والدفاع عن قضية الفقراء ، وأداته فى هذا التأثير إنما هى هذا القول المثير المسجوع .

فلنعبر عن معنى المنفلوطى بعبارة أخرى محررة من السجع ، مثل : « فيأيها الموسرون ، أحسنوا إلى الفقراء ، وامسحوا دموع البائسين ، وارحموهم يرحمكم الله » .

ثم لنقرأ العبارتين بعد ذلك ، فيتبين لنا الفرق الشاسع بينهما ، من حيث علوبة النطق فى اللسان ، وجمال الوقع على الآذان .

وفى بيان أثر الاستعارة فى توضيح المعنى أو تقويته ، نعرض مع لفظ الاستعارة اللفظ الأصلى الحقيقى ، والموازنة بين اللفظين كفيلة ببيان فضل الاستعارة ، فنى هذا البيت :

قوم إذا الشر أبدى ناجذيه لهم طاروا إليه زرافات ووحدانا

يمكن وضع « ظهرلهم » بجانب « أبدى ناجذيه » ومن السهل أن يتبين التلاميذ أن التعبير بالاستعارة يعرض الشر فى صورة وحش ضار ، لايقوى على مغالبته ، والتصدى له إلا الشجعان الأقوياء ، أمثال من يتحدث عنهم هذا الشاعر ، وكذلك الموازنة بين « أسرعوا » و « طاروا » .

هذا وليس المراد أن نقصر الموازنات على هذا اللون الجزئى ، الذى يفاضل فيه بين كلمة وكلمة، أو بين جملة وأخرى ، ولكن ينبغى أن يتناول درس البلاغة الموازنات الشاملة بين الأبيات والقصائد والخطب التى تتحد أغراضها ؛ فهذه الموازنات من أجدى الوسائل فى سرعة تكوين الذوق الأدبى وإنضاجه .

٤ ـ الأساس الرابع أن الحياة الحديثة قد تطور ذوقها ، وتطورت حاجتها الفنية ، وأصبح التناول الفنى يؤثر النظرة الشاملة ، ولا يسيغ الوقوف طويلا عند الجزئيات ، وإذن

ينبغي أن تساير البلاغة هذا التطور ، فلا تقف ببحثها عند اللفظ والجملة ، بل تتجاوز هذه الدوائر الضيقة إلى دائرة تتسع للصورة ، والفقرة ، والقطعة ، والمقالة ، والخطبة ، والقصة ، والقصيدة ، فهذا أجدى على الأدب ، وأدعى إلى إمتاع الطلاب وبخاصة كبارهم .

وتطبيقاً لهذا فى درس البلاغة ينبغى تمرين الطلاب على أن ينظروا إلى النص الأدبى نظرة فاحصة شاملة ، وأن يكون شأنهم فى اجتلاء هذا النص كشأنهم حينما يقفون أمام صورة رائعة فى أحد معارض الرسم والتصوير ، إنهم لايتأملون فى هذه الصورة الزاخرة بالجمال شيئاً واحداً يستأثر بعنايتهم وإعجابهم ، كاللون ، أو الإيحاء ، أو دقة الرسم ، أو قوة التعبير ، أو صدق الدلالة ، أو عمق الإشارة ، أو وضوح الرمز ، أو غير ذلك من المزايا الفردية ، ولكن نظرتهم تشمل كل هذه النواحى ؛ لأنها عناصر متكاملة متعاونة على إبراز الجمال الفنى لتلك الصورة .

طريقة تدريس البلاغة :

ذكرنا من قبل أن الوزارة قد رأت فى المنهج الأخير أن تدرس البلاغة فى ظلال النصوص المقررة ، ومعنى هذا أنها حددت المادة التى تدرس فيها أبواب البلاغة ، وهى النصوص التى تختار من العصر المقرر فى الدراسة الأدبية ، وحددت — كذلك — الفترة التى تعالج فيها هذه الأبواب ، وهى اللحظة أو اللحظات التى ينتهزها المدرس فى حصة النصوص ؛ ليقف بتلاميذه أمام صورة بلاغية وقفة قد تطول ، وقد تقصر ؛ حتى يفهموا تلك الصورة .

ومع أننا ناقشنا هذا الرأى من قبل ، نرى أنفسنا مضطرين — فى رسم طريقة التدريس — إلى مجاراة ما رسمته الوزارة ، وإذن تعالج المسائل البلاغية بالطريقة الآتية :

١ — حين إعداد درس النصوص يبحث المدرس ما فى النص من الألوان البلاغية التى وردت فى المنهج ، فإذا وجد فيه شيئاً منها اختار أحدها على حسب الخطة التى رسمها لنفسه فى أول العام الدراسى لتناول موضوعات المنهج ، ثم يعد فى نفسه أو كراسته الطريقة والأسئلة التى توجه التلاميذ إلى هذا اللون البلاغى ، وتقدرهم على إدراكه وفهمه فى الأمثلة التى وردت فى النص .

٢ ــ حين عرض النص على التلاميذ فى الحصة ، يعنى المدرس أولا بالنواحى المطلوبة فى معالجة النص كالتمهيد ، والقراءة ، والشرح ، والتحليل .

٣ ــ يعود المدرس بتلاميذه إلى النص ، مشيراً إلى تلك الأمثلة التى تمثل الصورة البلاغية المطلوبة ، ويحسن كتابة هذه الأمثلة على السبورة، ويعرض أيضاً أمثلة من التراكيب العامية التى تحمل هذا اللون البلاغى إذا أمكن ، مراعياً اختيار التراكيب السهلة الشائقة ، التى تثير نشاطهم وانتباههم ، ثم يناقش التلاميذ فى مفهوم هذه التراكيب العامية ، وفى الطريقة التى اتبعت فى التعبير عن هذا المفهوم ، ويتخذ من ذلك تمهيداً لمناقشة اللون البلاغى فى أمثلة النص ، على حسب الأسئلة أو الطريقة التى أعدها فى نفسه أو كراسته ، مع ملاحظة الربط بين هذه الأمثلة والتراكيب العامية التى مهد بها ، ومع الموازنة بين عبارة النص وعبارة أخرى تؤدى المعنى نفسه ، ولكنها لاتحمل الطابع الجديد ، على أن تزيد عناية المدرس بالكشف عن نواحى القوة والجمال فى هذا التعبير البلاغى ، وذلك بالاشتراك مع الطلاب ، مع تمكينهم من إظهار شخصيتهم الفنية ، وذلك بالتخفف من تدخله تدريجاً ؛ حتى يستطيعوا ــ بعد ذلك ــ التفرد والاستقلال بفهم النصوص وتذوقها .

٤ ــ بعد الاستيثاق من فهم التلاميذ ، يعرض المدرس المصطلح البلاغى الجديد ، فى غير إسراف ولا إثقال بذكر الأقسام والأنواع التى لاداعى إليها .

٥ ــ يقدم المدرس بعد ذلك شيئاً من الأمثلة التطبيقية ، يختارها من النصوص التى سبقت دراستها ، أو من غيرها للتدريب الشفوى .

٦ ــ يراعى فى التطبيق الكتابى أن يتضمن أسئلة فى هذا اللون البلاغى .

هذا، وليس المدرس مقيداً باتباع هذه الخطوات، فهى ليست إلا معالم يهتدى بها فى طريقة التدريس ، وله أن يتصرف فيها حرًّا مجدداً، بل إن طبيعة بعض الدروس قد تحتم عليه هذا التصرف ، ولايقاس نجاح درس البلاغة بمدى ما حفظه الطلاب من مصطلحات جديدة ، بل بقدرتهم على الاهتداء إلى مواطن القوة والجمال فى النص الذى يعالجونه ، وأثر اللون البلاغى فى تجميل الكلام ، أو توضيحه ، أو تقويته .

التمرينات والاختبارات :

لاتحقق دروس البلاغة الغرض منها إلا إذا مرن الطالب عليها تمريناً كافياً ، ولكى تكون التمرينات جيدة مثمرة يجب فيها ما يأتى :

١ — أن تدور حول عبارات أو نصوص أدبية كاملة ، لاجمل مصنوعة .

٢ — أن يكون الغرض من التمرين اختبار الذوق والحس الفنى ، لا الإلمام بقواعد البلاغة .

٣ — أن تشمل بقدر الإمكان نوعاً من الموازنات الأدبية .

٤ — أن يبدو فيها الجدة والطرافة ، والبعد عن الصيغ المألوفة فى التمرينات القديمة .

٥ — أن يكون للأدب الحديث نصيب موفور من هذه التمرينات .

٦ — ألاتقتصر التمرينات على النظرة البلاغية فى أبيات أو نصوص معينة ، بل يجب أن يكون بعض هذه التمرينات تدريباً للطلاب على إنشاء الكلام فى صورة بلاغية محددة ، أو على الافتنان فى التعبير عن المعنى الواحد بصور كلامية مختلفة ؛ فهذا التدريب الإنشائى هو الغاية العملية لتدريس البلاغة .

ويستطيع مدرس السنة الثالثة أن يتخير بعض التمرينات على الأسلوب العلمى والأسلوب الأدبى من الكتب التى بأيدى الطلاب فى الطبيعة أو الكيمياء ، أو علم الأحياء ، أو التاريخ ، أو الاجتماع ، أو الفلسفة ، وله — كذلك — أن يعمد إلى بعض النصوص الأدبية فى وصف حيوان ، أو طائر ، أو حشرة ، وإلى بعض الكتب العلمية التى وصفتها ، ويترك للطلاب الموازنة بين الأسلوبين ، ومن أمثلة ذلك وصف النملة للإمام على ، وقصيدة شوقى فى النحلة ، وفصول الجاحظ فى كتاب الحيوان ، وفى هذه المناسبة يستطرد المدرس فيبين للطلاب أن بعض الموضوعات العلمية ، كثيراً ما تعالج بأساليب أدبية ، تشهد لأصحابها بالمهارة فى الجمع بين الدقة العلمية ، والبراعة الأدبية ، مثل الجاحظ وغيره من الأدباء والعلماء القدامى ، ومثل الدكتور أحمد زكى من علمائنا المعاصرين .

وكذلك يمكن التدريب على موضوع الأسلوب بتخير فقرات مما تكتبه الصحف المختلفة حول حادث معين ، أو تخير طائفة من إجابات بعض الأدباء ، أو رجال الاجتماع ، أو الفن ، أو الرياضة ، أو الاقتصاد ، حول استفتاء معين توجهه إليهم إحدى المجلات .

وعلى هذا النحو من التمرينات والتطبيقات اليومية أو الأسبوعية يجب أن تصاغ أسئلة الامتحانات ، فهى التى تدفع المدرسين إلى اتباع الطرق المنشودة فى التدريس ،

ربط دروس البلاغة بغيرها :

تبين مما قررناه سابقاً أنه ينبغى تدريس اللغة العربية وحدة متماسكة ؛ ولذلك يجب توثيق الرابطة بين دروس البلاغة وغيرها من فروع اللغة :

١ — فالأدب أقرب الفروع إليها ؛ لأن غايتهما واحدة ، وهى تكوين الذوق الأدبى ، وطريق كل منهما هو النصوص الأدبية ، وإذن فالربط بينهما واجب ، وهو سهل ميسور .

٢ — وللبلاغة صلة بالقراءة ؛ فقد تكون النصوص التى ستدرس فى ظلالها الألوان البلاغية نصوصاً مطولة ، وحينئذ يكلف المدرس طلابه أن يقرءوها قبل الحصة ؛ ليتسع الوقت فى الحصة للشرح والفهم والتحليل والتذوق ، وزيادة على هذا يمكن اتخاذ بعض الموضوعات التى عولجت فى أحد دروس المطالعة مادة لدراسة بعض الألوان البلاغية ؛

٣ — ويمكن — كذلك — الربط بين البلاغة والتعبير ؛ فإن المآخذ والعيوب التى تشوه إنشاء الطلاب ، كثير منها يجافى الذوق البلاغى ، كالسجع المتكلف ، والتشبيهات الرديئة ، والاستعارات القبيحة ، والكنايات الخفية ، فيعرض المدرس لذلك فى حصة الإرشاد ، ويعالج هذه العيوب الإنشائية فى ضوء الحقائق والصور البلاغية . ومن الممكن — كذلك — أن يكلف المدرس طلابه كتابة موضوعات أو فقرات على نمط معين من الأنماط البلاغية ، التى لاتدفع إلى التكلف ، كتمرينهم على الإيجاز بكتابة برقيات ، أو تلخيص تقارير ، أو تمرينهم على الإطالة ببسط الكلام فى موضوع تحدد لهم أفكاره ، أو تكليفهم وصف شىء بأسلوب علمى مرة وأسلوب أدبى أخرى ، أو يعرض عليهم جزءاً من مقامة ، وبعد فهمهم إياه يكلفهم إعادة كتابته بأسلوب مرسل محرر من السجع وغيره من المحسنات .

٤ — وبين البلاغة والبحوث النفسية علاقة واضحة ، أدركها القدماء وعنوا بالإشارة إليها ، والكشف عنها فى وقفاتهم البلاغية ، حيال النصوص الأدبية الخصبة الجيدة ، ومن هؤلاء عبد القاهر الجرجانى .

وقد روعى فى تقرير بعض القواعد البلاغية حال السامع ونفسية المخاطب ، ومن ذلك

إلقاء الخبر مجرداً من التوكيد، أو مؤكداً بمؤكد واحد، أو مؤكداً بأكثر من مؤكد تبعاً لحال السامع من خلو الذهن، أو التشكك ، أو الإنكار، وللبلاغة الحديثة رأى فى هذه المسألة، فهى ترى أن إلقاء الخبر مؤكداً ، أو غير مؤكد، لايتبع حال المخاطب دائماً ، وإنما يتبع حال المتكلم نفسه أحيانا ، فالمتكلم إذا كان صادقاً فى إلقاء خبره ، لايجد نفسه فى حاجة إلى التوكيد ، أما إذا أراد التمويه فإنه يلجأ إلى التوكيد بمؤكد أوأكثر على حسب ما يلابس خبره من الشك أو الإنكار ، على أن هذا الرأى الحديث لايناقض ما قلناه من قيام العلاقة بين البلاغة وعلم النفس .

ومن ذلك أيضاً الاحتراس فى باب الإطناب لمنع توهم السامع شيئاً غير المقصود .

والبلاغة الحديثة تعنى بالموسيقا فى الأدب ، وقواعدها ، وأثرها فى النفس ، وتعنى — كذلك — بتصوير الجو النفسى للأديب فى تشبيهاته واستعاراته ، كما تعنى ببحث وسائل الإقناع ، وطرق الاستمالة والاستهواء فى الخطابة .

وفى خروج الخبر أوالإنشاء عن معناه الأصلى يحدد اللون البلاغى تبعاً لحال المتكلم ، أو حال المخاطب .

وهكذا تتجلى العلاقة بين البلاغة والأحوال النفسية فى عدة مواضع ، ويجدر بالمدرس أن يتتبع هذه العلاقة كلما أمكن ذلك ، وأن يكشف عنها فيما يعالج من نصوص أدبية .

بعض الأخطاء فى تدريس البلاغة :

يتبين مما سبق وجه الصواب فى تدريس البلاغة ، ومن اليسير معرفة الخطأ فيما يخالف الأسس الجوهرية التى رسمت، ومن هذه الأخطاء :

١ — عرض دروس البلاغة فى جداول ترسم على السبورة ، وتتوازى فيها الخطوط وتتعامد، وتبدو من تلاقيها المربعات والمستطيلات ؛ فهذه الطريقة تقضى بتحيف الأمثلة وتمزيقها ، وتشويه جمالها ، وتتجه بالمناقشة اتجاهاً نظريًّا مقتضباً ، تحدّه أقسام الجدول ، ولاتزيد فائدة الدرس على ملء هذه الأقسام ، وذكر القاعدة ، وتحديد الأنواع ، وسوق المصطلحات ، كأنها هى الغاية المقصودة ، ومن البديهى أن هذا المسلك لايمس البلاغة بمعناها الصحيح ، ولا يجدى فى تكوين الذوق الأدبى .

وقد رأيت درساً فى التشبيه ، عرض على السبورة فى الصورة الجدولية الآتية :

الجملة	المشبه	المشبه به	أداة التشبيه	وجه الشبه	نوع التشبيه	السبب
محمد كالأسد فى الشجاعة	محمد	الأسد	الكاف	الشجاعة	مرسل مفصل	ذكر الأداة ووجه الشبه
محمد كالأسد	«	«	«	محذوف	« مجمل	ذكر الأداة وحذف وجه الشبه
محمد أسد فى الشجاعة	«	أسد	محذوفة	الشجاعة	مؤكد مفصل	حذف الأداة وذكر وجه الشبه
محمد أسد	«	«	«	محذوف	بليغ	حذف الأداة وحذف وجه الشبه

ومن هذا الجدول يتبين أن الدرس كله دار على مثال واحد ، لاغناء فيه، وأن جهد المدرس والطلاب قد بذل فى ملء أقسام الجدول بكلمات ومصطلحات ، فماذا يستفيد الطالب من حصة تقضى فى مثل هذا العبث ؟ وفيم ينتفع بهذه المصطلحات الكثيرة ، التى ملأت أقسام الجدول ، وليس لها رابط يربطها بالذهن ، وليس لها صلة بالذوق الأدبى ؟

٢ — مجافاة النصوص الأدبية الخصبة ذات الصور البارعة ، والأخيلة الرائعة ، والالتجاء إلى الأمثلة المقتضبة المصنوعة ؛ للتخفف من مئونة الشرح الأدبى ، وللوصول — فى سرعة — إلى تحديد الألوان البلاغية ، وتسميتها بأسمائها الاصطلاحية .

٣ — الاهتمام بالمصطلحات والتعاريف والتقاسيم اهتماماً مسرفاً يطغى على النواحى التذوقية ، ويصرف عن تبين أوجه الجمال ، أو القوة ، أو الوضوح فى الأساليب البلاغية .

٤ — إصدار الأحكام الفنية عن النص الأدبى ، أو على بعض صوره أو تعبيراته ، فى جمل مجازية ، وعبارات عامة ، يعوزها التحديد ، ووضوح الدلالة على خصائص النص ، كقولهم : فخم المعنى ، رائع اللفظ ، ناصع الأسلوب ، صافى الديباجة ، بارع التصوير ، محكم السبك ، دقيق النسج ؛ فمثل هذه الألفاظ توقع الطلاب فى الحيرة ، وتدفعهم إلى الوهم والاضطراب ، ولعلهم بعد ذلك يحفظونها ويلتزمونها فى عرض القيم الفنية للنصوص الأدبية ، دون فهم واع دقيق ، وربما تورطوا فى التناقض أو الخلط ، فيقولون مثلا : سهل اللفظ ، جزل العبارة ، وفى هذا تناقض ، أو يقولون : جزل المعنى ، والمعنى لايوصف بالجزالة ، وإنما الجزالة للألفاظ ، وهكذا .

٥ — أن يظن المدرس عجز الطلاب عن المشاركة فى التذوق البلاغى وتقويم الأفكار والعبارات تقويماً فنياً فيحرمهم هذه المشاركة ويحول بينهم وبين إظهار شخصيتهم الفنية ، ويستأثر هو بالكلام ، وإصدار الأحكام ، وكأنه يقول لهم : هذا شىء يعزّ عليكم فهمه ؛ فتلقوه منى ، وليس لكم إلا أن تسلموا به .

٦ — محاولة التذوق البلاغى للنص قبل فهم معناه .

٧ — إهمال الربط بين الوحدات البلاغية ، أو بين عناصر كل وحدة ، والمراد بالوحدة مجموعة من الموضوعات ، تتحد غاياتها أو تتقارب ، مثل الجناس والسجع والازدواج ، من حيث إنها مظاهر للانسجام الصوتى ، ومثل المقابلة والتورية ؛ لأنهما

تمسان الجمال المعنوى ، والأمر والنهى والاستفهام ، من حيث إنها طلب ، والتشبيه والاستعارة من حيث إن فى كليهما استحضاراً لشىء خيالى بجانب الحقيقة .

نموذج لتدريس صورة بلاغية فى نص أدبى

نفرض أن هذه الصورة البلاغية هى الاستعارة ، وأن النص الذى سندرسها فى ظلاله ، هو الأبيات الآتية ، وهى من قصيدة لأبى ذؤيب الهذلى ، يرثى أبناءه ، وكانوا خمسة ، فقدهم فى عام واحد (من كتاب النصوص الأدبية للصف الأول) :

أوْدى بنى وأعقبونى حسرة ... بعد الرقاد وعبرة ما تقلع

فغبرْت بعد همو بعيش ناصب ... وإخال أنى لاحق مستتبع

ولقد حرصت بأن أدافع عنهمو ... فإذا المنية أقبلت لا تدفع

وإذا المنية أنشبت أظفارها ... ألفيت كل تميمة لا تنفع

وتجلدى للشامتين أريهمو ... أنى لريب الدهر لا أتضعضع

ولقد أرى أن البكاء سفاهة ... ولسوف يولع بالبكا من يفجع

فى هذا الدرس يسلك المدرس الخطوات الآتية :

١ — يمهد للدرس بشرح مناسبة هذا النص ، وبتعريف موجز بالشاعر .

٢ — يعرض المدرس هذا النص على الطلاب بإحدى الطرق السابقة .

٣ — يقرأ المدرس هذا النص قراءة نموذجية .

٤ — يكلف بعض الطلبة قراءته ؛ حتى يحسنوا القراءة .

٥ — يناقشهم فى أفكاره العامة .

٦ — يعود بهم إلى الشرح التفصيلى ، كل وحدة على حدتها ، مع تصوير عاطفة الشاعر .

٧ — يوجههم إلى تحليل النص إلى أفكاره الأساسية ، ويمكن أن يصل بهم إلى تحديد هذه الأفكار فى العناوين الآتية :

(ا) حسرة وهم ... (للبيتين ١ — ٢)

(ب) محاولة يائسة ... (« ٣ — ٤)

(حـ) صبر وتجلد ... (« ٥ — ٦)

٨ – يعود المدرس بطلابه إلى موضع الاستعارة فى البيت الرابع (المنية أنشبت أظفارها) ويكتب هذه الجملة على السبورة .

٩ – يذكر المدرس بعض التراكيب العامية ، التى تشتمل على استعارات ، ويمكن بها التمهيد لفهم الاستعارة فى النص ، مثل :

« الفقر عاضض فيه » – « الموت بيشاور عليه » – « المصايب مكبشة فيه » ويناقش الطلاب فى كل تركيب من هذه التراكيب ، مبيناً أن فى كل منها كلمة مأخوذة من استعمال آخر ، لينتفع بها فى هذا التركيب .

فكلمة « عاضض » مأخوذة عن استعمالها للوحش أو الكلب مثلا ، وكلمة « يشاور » مأخوذة عن استعمالها للإنسان يشير بيده ، وكلمة « مكبشة » مأخوذة عن استعمالها لشخص يتشبث بيده فى شىء .

ويربط المدرس بين انتقال الكلمة من استعمالها الأصلى ، إلى استعمالها الجديد ، وبين من يستعير كتاباً من المكتبة ، أو يستعير حقيبة من زميله ؛ لينتفع بها ؛ حتى يفهم التلاميذ أن فى كل تركيب من التراكيب الثلاثة كلمة مستعارة ، أتى بها لتأدية فائدة ، وهذه الكلمات المستعارة هى : « عاضض » فى التركيب الأول ، وقد استعيرت من الوحش ، وكلمة « يشاور » فى التركيب الثانى ، وقد استعيرت من الإنسان ، وكلمة « مكبشة » فى التركيب الثالث ، وقد استعيرت من الإنسان أيضاً .

ومن السهل أن يفهموا – كذلك – أن الشىء الذى استعيرت منه الكلمة والشىء الذى استعيرت له الكلمة ، بينهما مشابهة .

١٠ – بعد أن يطمئن المدرس إلى أن التلاميذ قد فهموا فكرة استعمال بعض الكلمات فى موضع غير الذى وضعت له ، يعود بهم إلى المثال الأصلى فى النص وهو « المنية أنشبت أظفارها » ويناقشهم بالصورة الآتية :

– ما صاحب الأظفار فى هذه الجملة ؟

– المنية .

– وهل للمنية أظفار ؟

– لا

– ما الصاحب الحقيقى للأظفار المخيفة ؟

— الوحش مثلا .

— ما الكلمة التى نقل استعمالها من الوحش إلى المنية ؟

— الأظفار .

— بم تسمى هذا النقل قياساً إلى التراكيب السابقة ؟

— استعارة .

— ما العلاقة بين المنية التى استعير لها الأظفار ، وبين الوحش الذى استعرنا منه هذه الكلمة ؟

— المنية تشبه الوحش فى رأى الشاعر .

— فى أى شىء تشابهه ؟

— كل منهما مروّع مخيف ، يخلف وراءه أحزاناً ، والإنسان أمامهما ضحية ضعيفة .

١١ — يستنبط المدرس من التلاميذ معنى الاستعارة ، ومن الخطأ أن يتشبث المدرس بالصيغة التقليدية ، بل يكفى أن يعبر التلميذ عن فكرة الاستعارة بأىّ عبارة مفيدة .

١٢ — يدرب المدرس الطلاب على الاستعارة فى أمثلة شفوية مثل :

رأيت فى الحديقة أزهاراً تلعب بالأزهار ، فى الربيع تبتسم الأزهار ، وفى الشتاء تبكى السماء .

ويمكن اشتمال هذا التطبيق على تراكيب عامية ، كما تقول المرأة عن حماتها : « العأربة اللى فى البيت » . . . وهكذا .

١٣ — يوجه المدرس طلابه إلى تذوق جمال الاستعارة ، وفهم سرها فى بلاغة التعبير ، فيقول : لو أراد الشاعر أن يستغنى عن هذه الكلمة المستعارة ، ويعبر بالكلمة الحقيقة ، فماذا كان يقول ؟

— وإذا المنية حل موعدها .

— أيهما أقوى تصويراً للمنية المخيفة ؛ أقبلت ، أم أنشبت أظفارها ؟

— أنشبت أظفارها .

— لماذا ؟

— لأن « أنشبت أظفارها » تجسم المنية فى صورة وحش كاسر مخيف .

— إذن أيهما أبلغ فى هذا المقام : التعبير الحقيقى أم الاستعارة ؟
— الاستعارة .
— ماذا أفادت الاستعارة ؟
— أكسبت المعنى قوة ، وصورت المنية فى صورة حسية ، تثير السامع ، وتعبر عن إحساس الشاعر المصاب المحزون .

نموذج آخر

نعرض فيما يلى نموذجاً لدرس آخر فى أحد الموضوعات ، التى لايمكن دراستها فى نص واحد ، بل تحتاج إلى أكثر من نص ، وهذا الموضوع هو « الأسلوب » وهدف هذا الدرس أن يقف الطلاب على اختلاف الأدباء فى طريقة تناول موضوعاتهم ، وأن لكل منهم طريقة خاصة ، أو « أسلوباً » خاصاً .

ولكى يسهل على الطلبة أن يتبينوا هذه الطرائق المختلفة يحسن أن تكون مادة هذا الدرس عدة نماذج فى موضوع واحد ، تناوله أكثر من أديب ؛ لتكون الموازنة بينهم محصورة فى مجال واحد ، فتتضح طريقة كل منهم فى يسر وسهولة .

يسلك المدرس فى هذا الدرس الخطوات الآتية :

(ا) التمهيد :

وطريقته أن يوجه المدرس طلابه إلى ما يرونه بين الناس من اختلاف فى طريقة المشى ، والجلوس ، والتحية ، وتقضية أوقات الفراغ . . . وإلى طريقة كل منهم فى الكلام ، من حيث الصوت ، والنطق ، والإشارات وغير ذلك ، ثم يذكر لهم أن الناس — كما يختلفون فى هذه الأشياء — يختلفون أيضاً فى طريقة التعبير عن منظر يشاهدونه ، أو عن موضوع يحسونه فى أنفسهم ، وأن لكل منهم طريقة فى هذا التعبير .

(ب) عرض المادة الأدبية :

يعرض المدرس على الطلاب النصوص الآتية ، وموضوعها « الشمس » .

١ — الشمس كروية الشكل ، شديدة الحرارة ، تبدو لنا أكبر من أى نجم آخر ،

وتدور حولها الأرض ومجموعة أخرى من الكواكب ، وهى تبعد عن الأرض بنحو ٩٣ مليون ميل ، ويصل شعاعها إلى الأرض فى ٨ دقائق ، والشمس تمدنا بالحرارة والضوء ؛ وهى لذلك من العوامل الأساسية فى حياة الإنسان والحيوان والنبات .

٢ ــ قال شوقى فى الشمس :

سل الشمس : من رفعها ناراً ، ونصبها مناراً ، وضربها ديناراً ، ومن علّقها فى الجو ساعة ، يدب عقرباها إلى يوم الساعة ، ومن الذى آتاها معراجها ، وهداها أدراجها ، وأحلها أبراجها ، ونقل فى سماء الدنيا سراجها ، ومن الذى وكلها بهذه الكرة ، وشغلها بهذه الدسكرة ؟

٣ ــ وقال أحمد أمين فى الشمس :

خلعت من جمالك على الزهر فتنة للناظرين ، فجماله من جمالك ، ولونه قبس من ألوانك ، فأبيضه وأحمره وأصفره وأزرقه ، ليس إلا نعمة من نعمك ، وأثراً من فيضك .

ثم شأنك فى البحر عجب أى عجب ، تضربينه بشعاعك ، وتلفحينه بنارك ، فيتحول ماؤه بخاراً ، وقد فارقته ملوحته ، وعاد إليه صفاؤه وعذوبته ، واكتسب منك الحياة ، فكان جارياً ، بعد أن كان ماء راكداً ، فجرى جداول وأنهاراً ، فأرسلته إلى الأزهار والأشجار ، يحيى ذابلها ، وينضج ثمارها .

٤ ــ وقال محمود تيمور يناجى الشمس ، وقد رآها منتصف الليل ، فى منطقة من بلاد السويد ، لاتغيب عنها الشمس فترة من السنة :

أيها القرص العظيم ، أأنت حقًّا شمس المشرق ، التى نودعها كل مساء بدعاء من شرفات المآذن ، يرن فى السماء ، معلناً اختفاءك من الدنيا ، وانسلاخ آية النهار ، ثم نستقبلك عند الفجر بهذا الدعاء ، الذى تتجاوب به أنحاء الفضاء ، مؤذنًا بعودتك الظافرة ، وانتساخ آية الليل ؟

٥ ــ وقال أبو هلال العسكرى :

والشمس واضحة الجبين كأنها ... وجه المليحة فى الخمار الأزرق
وكأنها عند انبساط شعاعها ... تبر يذوب على فروع المشرق

٦ — وقال ابن سنا الملك :

لا كانت الشمس فكم أصـــدأت	صفحة خد كالحسام الصقيـــلْ
وهى إذا أبصرهــــا مبـــصر	حديدُ طرْف راح عنها كليـــل
يا عـــلة المهموم يا جـــلدة الـ	ـمحمـــوم يا زفرة صبّ نحيـــل
أنتِ عجوز لم تبرجت لى	وقد بدا منك لعاب يسيل

(حـ) القراءة والفهم والتذوق :

يعالج المدرس مع طلابه هذه النصوص قراءة وشرحاً بالطريقة السابقة فى تدريس النصوص الأدبية ، ثم يعود بهم مرة أخرى إلى هذه النصوص ، لمناقشتها من النواحى الآتية :

١ — اتحادها فى الموضوع وهو « الشمس » .

٢ — اشتراكها فى بعض المعانى .

٣ — اختلاف الأدباء ، فى طريقة التعبير عن هذه المعانى .

وفى هذه الخطوة يناقش المدرس الطلاب فى المعانى المشتركة بين نصين أو أكثر ، ويوجههم إلى إدراك ما بين الأدباء من اختلاف فى طريقة عرض هذه المعانى ، ثم يناقشهم فى الاتجاهات الخاصة بكل أديب ، على أن يدير المناقشة حول ألوان محددة من طرق التعبير ، يعالجها واحداً بعد واحد ، ومن هذه الطرق :

١ — الأداء النثرى أو الشعرى .

٢ — المعانى المشتركة .

٣ — الحقيقة والخيال .

٤ — الألفاظ .

٥ — الحلية الكلامية .

٦ — الاختصار أو الإطالة فى التعبير عن الفكرة .

٧ — الإخبار أو الطلب .

٨ — طريقة الأديب فى إدراة الحديث .

٩ — نفسية الأديب .

إلى غير ذلك من فنون الأداء ، وطرائق التعبير .

ومن هذه النصوص السابقة يمكن المدرس أن يصل بطلابه عن طريق المناقشة إلى ما يأتى :

١ ــ أن النصوص (١) و (٢) و (٣) و (٤) نثر . وأن النصين (٥) و (٦) شعر .

٢ ــ من حيث المعانى المشتركة .

تحدث النصّ (١) والنص (٣) عن أثر الشمس فى الكائنات الحية ، ولكن النص (١) أجمل هذا الحديث ، أما النص(٣) فقد بسط القول فى مياه البحر وارتفاعها بخاراً بحرارة الشمس ، وتكونها سحباً فى السماء ، ثم ارتدادها إلى الأرض جداول وأنهاراً، تنتفع بها الأزهار والأشجار .

٣ ــ من حيث الحقيقة والخيال .

النص(١) عرضت معانيه فى ألفاظ حقيقية ، ليس فيها خيال ؛ لأنها حقائق علمية ، وفى بقية النصوص ألوان من الخيال :

فى النص (٢) تخيل شوقى أن الشمس منار ودينار وساعة لها عقربان ، وفى النص(٣) جعل الكاتب الشمس تخلع جمالها على الزهر ، وجعلها نعمة ، وتخيلها تضرب البحر بشعاعها .

وفى النص (٤) تخيلها تيمور إنسانة يخاطبها ويناجيها ، ويودعها ويستقبلها ، وأن لها عودة ظافرة .

وفى النص (٥) يتخيلها أبو هلال فتاة حسناء ، ويجعل شعاعها تبراً ذائباً .

وفى النص(٦) يتخيلها الشاعر عجوزاً تتبرج ، ويرى لها لعاباً يسيل .

٤ ــ من حيث الألفاظ :

النص (١) ألفاظه سهلة مألوفة ، وفيه بعض الأرقام المناسبة للأساليب العلمية ، وبقية النصوص عمد أصحابها إلى التأنق فى اختيار الكلمات ، ويمتاز النص (٢) بجزالة ألفاظه وفخامتها .

٥ ــ من حيث الحلية الكلامية :

أسلوب النصين (١) و (٤) أسلوب مرسل خال من التزيين والتحسين . أما النصان

(٢) و (٣) ففيهما سجع وازدواج ، وفى النص (٢) يبدو حرص شوقى على أن يجعل نثره شديد الشبه بالشعر ؛ فقد التزم السجع ، وعمد إلى بعض المحسنات ، مثل « ساعة» و « يوم الساعة » وحرصه على السجع حمله على أن يستعمل كلمة « الدسكرة » فى معنى الدنيا ، مع أن معناها القرية ، ولكنه تكلف هذا الاستعمال ، ليسوى السجعة بين الكرة، والدسكرة .

٦ — من حيث الاختصار والتطويل :

النص(١) يعرض الحقائق فى ألفاظ مساوية للمعانى ، فليس فيه تكرار ، ولاجمل مترادفة .

والنص (٢) يعمد إلى ترادف الجمل ، مثل : آتاها معراجها ، وهداها أدراجها ، وأحلها أبراجها ، وكل هذه الجمل بمعنى واحد تقريباً ، وقد كانت إحداها كافية .

والنص (٣) يتحدث عن أثر الشمس فى جمال الأزهار ، مع الإطالة فى التعبير ، واستخدام الجمل المترادفة .

والنص (٤) فى تعبيراته إطالة ، مثل : معلناً اختفاءك من الدنيا ، وانسلاخ آية النهار ، ومثل : مؤذناً بعودتك الظافرة ، وانتساخ آية الليل .

٧ — من حيث الإخبار والطلب :

الأسلوب فى النصوص (١) و (٣) و(٥) يجرى على طريقة الإخبار، وفى النص (٢) بعض أساليب الطلب ، مثل الأمر فى (سل الشمس) والاستفهام فى (من رفعها ؟ — من علقها ؟ — من الذى آتاها معراجها ؟ — من الذى وكلها؟) .

وفى النص (٤) أساليب طلبية ، مثل النداء فى (أيها القرص) والاستفهام فى (أأنت حقاً . . . ؟) .

وفى النص (٦) استفهام فى (لم تبرجت ؟) .

٨ — من حيث طريقة الأدباء فى إدارة الحديث :

النصوص (١) و (٢) و (٥) تتحدث عن الشمس بضمير الغائبة .

والنصان (٣) و (٤) يوجه الخطاب فيهما إلى الشمس .

والنص (٦) يجمع بين الأمرين .

٩ — من حيث نفسية الأديب :

النص (١) خال من العاطفة ؛ لأنه أسلوب علمي محايد .

وفى النصين (٢) و (٣) تبدو عاطفة شوقى وأحمد أمين ، وهى عاطفة الإعجاب بالشمس فى أحوالها وآثارها .

وفى النص (٤) بدا تأثر تيمور بهذا المنظر الفريد ، الذى تتجلى فيه القدرة الإلهية ؛ ففاضت نفسه بالشعور الدينى ، وغمره الإشراق الروحى ، وكان لهذا أثره فى مناجاته للشمس ، إذ ذكر المآذن والأذان .

والشاعر فى النص (٥) مفتون بجمال الشمس ، فهى فى نظره فتاة مليحة واضحة الجبين ، وهى لاتلقى على الشرق أشعة ، وإنما تسكب عليه تبراً ذائباً .

ولكن الشاعر فى النص (٦) يحمل على الشمس حملة شعواء ، فهى فى نظره ضارة مؤذية ، تنال من صفحات الخدود الأسيلة المصقولة ، فتغير لونها . وإذا رنا إليها إنسان قوى البصر ، ارتد بصره ضعيفاً كليلا ، وهى فى لونها أشبه بالعليل ، وفى حرارتها أشبه بالنحيل ينفث الزفرات الحارة ، ثم هى عجوز متصابية ، تغرى بالتندر والزراية .

وهذه الأشعة التى جعلها النص (٥) تبراً مذاباً ، جعلها النص (٦) لعاباً يسيل ، وشتان ما بين منظر سار بهيج ، ومنظر يدعو إلى النفور والاشمئزاز .

(د) الاستنباط :

بعد أن ينتهى المدرس من مناقشة النصوص على النحو السابق ، وبعد أن يطمئن إلى أن الطلاب قد أدركوا أوجه الاختلاف بين الأدباء ، وأن لكل منهم طريقته التى اختارها أو أسلوبه الذى ارتضاه ، يستطيع أن يحدد معهم معنى الأسلوب فى أنه الطريقة التى يؤثرها الأديب فى تفكيره ، وفى اختيار ألفاظه ، وتأليفها على نسق معين ؛ ليعبر عما فى نفسه ، أو عما يشاهده .

(هـ) التطبيق :

يعرض المدرس نصوصاً موجزة فى موضوع واحد ، ويناقش الطلاب فيما يبدو لهم فيها من أوجه الاتفاق والاختلاف فى طرائق التعبير ، وينبغى أن يتحرى فى اختيار هذه النصوص السهولة ، ووضوح المعانى المشتركة بينها ، وتباين طريقتها فى التعبير عن هذه المعانى .

ملاحظة :

لايسرف المدرس على نفسه وعلى طلابه بمعالجة هذه النصوص على الصورة السابقة فى حصة واحدة ، بل ينبغى أن يسير ببطء وأناة ، ولايضن على هذا الدرس بما يتطلبه من الوقت ، وليطمئن إلى أن كل وقت يصرف فى فهم هذا الموضوع ، ليس وقتاً ضائعاً ، ولكنه فرصة تخدم فيها أبواب كثيرة من منهج البلاغة ، تعرض فى هذا الدرس عرضاً سريعاً مجملا ، على أن تفصل فى دروس أخرى .

وما أشبه هذه الطريقة بطريقة ابن خلدون ، التى تدعو إلى دراسة الموضوعات دراسة إجمالية ، ثم العودة إليها بالدراسة التفصيلية .

الباب الثامن

التربية الدينية

وظيفة الدين فى حياة الفرد وحياة المجتمع :

(ا) تمهيد :

تعرضت الحياة البشرية فى مختلف أطوارها لكثير من ضروب المحن وألوان الشقاء، اقتضتها حدة المنازعات والخصومات بين الناس؛ لاشتباك مصالحهم، وتعارض أطماعهم، ورغبة كل منهم فى الغلبة والسيادة. والاستئثار بالنافع. فتأججت بينهم نار العداوة، وشبت الحروب. وبغى القوى على الضعيف، واستبد ذوو الجاه والسلطان، وضربت الذلة والمسكنة على فريق من الناس لاذنب لهم إلا أنهم عاجزون عن مصاولة الأقوياء الطغاة، وأنهم يخضعون فى حياتهم إلى أنظمة فاسدة، وقوانين وضعية ظالمة، حرمتهم كثيراً من حقوقهم الطبيعية فى أن يحيوا حياة كريمة تليق بالإنسان، وتعرضت الحياة البشرية — كذلك — لألوان أخرى من الفساد والضلال، حين عميت على الناس مذاهب التفكير فى هذا الكون الذى يعيشون فيه، فراحوا يخبطون على غير هدى. تقودهم عقولهم القاصرة إلى أنواع من العقائد الفاسدة، والعبادات الباطلة، وتزين لهم الألوهية فى بعض الكائنات السماوية أو الأرضية، وتفسر لهم علاقة الإنسان بمجتمعه تفسيراً خاطئاً يجافى القيم الخلقية الصحيحة، ويهدر المبادئ العادلة، ويقيم هذه العلاقات على أسس من البغى والظلم والطغيان.

وهكذا شقيت الإنسانية. وحفل تاريخها بالكوارث والويلات، ولكن الله تعالى، بارئ هذا الكون، ومدبر أمره، شمل عباده بفيض من رحمته. فبعث فيهم — على فترات من الزمن — رسلا منهم. يهدونهم إلى الحق، ويبصرونهم بالخير، ويأخذونهم بدين سماوى ينظم علاقتهم بخالقهم، ويرسم لهم المبادئ القويمة التى تكفل لهم الأمن والسعادة، وتجنبهم الشقاء والمذلة والهوان.

وعرف الناس فى هذا التشريع السماوى الحكيم الأمن والهداية والخير، إذا تمسكوا به،

وأخلصوا له ، فإذا انحرفوا عنه ، وتنكروا له ، فسدت حياتهم ، وذاقوا وبال أمرهم .

وهكذا تجلى للناس أثر الدين فى حياتهم ، وأنه مصدر سعادتهم أفراداً وجماعات .

(ب) وظيفة الدين فى حياة الفرد :

١ ـ الدين يسمو بعقل الفرد ويوجهه إلى التفكير السديد فى الكون ومظاهره ، والاعتبار بما فيه من آيات باهرة ، تنطق بأنها صنع قدرة معجزة خارقة ، هى قدرة الإله الحكيم ، رب هذا الكون وخالقه ومبدعه .

٢ ـ والدين يشيع فى النفس المؤمنة الخشوع لله ، والرغبة فى ثوابه ، والخوف من عقابه ، فتسلك طريق الهدى والرشاد ، وتنأى عن سبل الغواية والضلال ، تراقب فيما تأتى وفيما تدع ذلك الوازع الدينى الذى يتمثل فى أطواء النفس ضميراً حيًّا شريفاً ذا قوة وسلطان .

٣ ـ والدين يرسم للفرد المبادئ المثالية التى تهذب النفس وتصفى الروح ، وتقوم الخلق ، وتصون الجسم ، فتجد فى ظلال هذه المبادئ السعادة النفسية والحسية .

٤ ـ والدين يدعو إلى رياضة العقل ، وإعمال الفكر فى حرية وسعة ، وهو بهذا يهيئ للفرد مجالات ينتفع فيها بهذه النعمة الإلهية التى آثر الله بها الإنسان دون غيره من المخلوقات .

٥ ـ والدين منار الفرد يكشف له سبيل الخير والرشاد وهو ــ كذلك ــ دستوره الحكيم ، يحدد حقوقه وواجباته ، وينظم علاقته بخالقه ، وعلاقته بأسرته ومجتمعه .

وظيفة الدين فى حياة المجتمع :

١ ـ يتكفل الدين بصلاح الفرد ، وفى صلاحه صلاح المجتمع ، فليس المجتمع إلا مجموعة من الأفراد .

٢ ـ يفرض الدين على كل فرد طائفة من الواجبات يؤديها لمجتمعه فيوفر له أسباب الحياة السعيدة ، ويسهم فى بنائه على أسس قوية سليمة ، فعلى الفرد ألا يخرج عن الجماعة ، وألا يشق عصا الطاعة ، وأن يتعاون مع أبناء جنسه ، وأن يكون عنصراً إيجابيًّا فى وحدتهم وقوتهم ، وألا يضن بفضل ما له على المحتاج منهم ، وأن يرعى حق الجوار ،

وأن يكف يده ولسانه عن أذى الناس ، وأن يطيع ولاة الأمر ، وغير ذلك من المبادئ التى تحفظ المجتمع ، وتهيئ له سبيل القوة والعدالة والسعادة .

٣ ــ الدين من أقوى الروابط التى تؤلف بين القلوب ، وتدعم الوحدة ، وتخلق من المجتمع قوة متماسكة ، يخشى بأسها ويرهب جانبها ؛ لأن هذه الرابطة الدينية إنما تستمد قوتها من امتزاج الأرواح وإخلاص القلوب ، وتعاونها فى سبيل غاية روحية سامية ، يهيم بها الوجدان ، وتهفو إليها الأفئدة ، لاتشوبها الأكدار المادية ، والأطماع الدنيوية .

٤ ــ قد تمتحن الجماعة بلون من الآفات الاجتماعية ، أو الأزمات السياسية ، أو المحن الخلقية ، تخلقها النوازع الجامحة ، والأهواء الجائرة ، وتخفق التشريعات الوضعية فى حسم المشكلة ، والاهتداء إلى الحلول الناجعة ، وحينئذ تجد هذه الجماعة فى مبادئ الدين وأصوله البلسم الشافى لهذه الأدواء ، فلا تكاد تلوذ بدينها حتى تجد فيه عصمة ووقاء ، فيجتمع شملها ، وينتظم أمرها ، وترد إلى معالم الهدى والصلاح .

مكانة التربية الدينية :

للتربية الدينية المكانة الأولى ؛ لأنها التربية الكفيلة بتقويم الناشئين ، والسمو بهم وإسعادهم فى مستقبلهم .

وهى التربية التى تزكى قلوبهم ، وتطهر نفوسهم ، وتربى ضمائرهم ، وتطبعهم على حميد الخصال ، وتدفعهم إلى نبيل الفعال .

وهى التربية التى تعصمهم من النزوات النفسية ، وتحميهم من سلطان الميول الجامحة ، وطموح الأهواء المردية .

وهى التربية التى تنير للناشئين طريق الصلاح والهدى ، فيحرصون على طاعة ربهم ، وقيام علاقتهم بأبناء المجتمع على أساس متين من الحب والتعاون والمناصحة الخالصة .

وهى التربية التى تكون من أبناء الوطن قوة متماسكة ، لاتعصف بها المحن والخطوب ، ولاتنال منها الكوارث والشدائد ؛ لأنها قوة مستمدة من ائتلاف القلوب ، وامتزاج الأرواح .

وهى التربية التى خلقت من العرب أمة وثابة ناهضة ، ثلت عروش القياصرة ، ودكت صروح الأكاسرة ، وحملت نور الإسلام ، فأضاء العالمين .

وسائلها :

لهذه التربية وسائل كثيرة ، ومواطن متعددة ، وفرص تتجدد بين حين وحين ، وسنذكر فيما يلى بعض هذه الوسائل :

١ — التعليم الدينى الذى تحدد له الموضوعات ، وترسم المناهج ، وسنتحدث عنه فى موضعه .

٢ — القدوة الحسنة التى تتهيأ للناشئ فى والديه وإخوته ومعلميه .

٣ — تهيئة الجو الدينى الصالح فى جميع البيئات التى يعيش فيها التلميذ ، مثل البيت والمدرسة .

٤ — صلاح المجتمع وتمسكه بأصول الدين ، وحماسته لنصر الفضيلة . ومحاربة الرذيلة .

التعليم الدينى

هو من الوسائل التى نعتمد عليها فى تربية الناشئين تربية دينية ، وقد استرد مكانته السامية بين مواد التعليم وأصبح مادة أساسية فى جدول الامتحان ، ونطمع فى أن تكون النهاية الصغرى للدين ٥٠ ٪ وأن يكون النجاح فيه شرطاً أساسيًّا لانتقال التلميذ كاللغة العربية [١]

أسسه :

نقصد بهذه الأسس طائفة من المبادئ التى تجب مراعاتها فى تخير موضوعات الدراسة الدينية ، وطريقة معالجتها مع التلاميذ ؛ حتى لاننحرف عن الطريق السوى ، أو نصطدم بعقبات تحول دون الغاية المنشودة . ومن هذه المبادئ :

١ — أن الدين الإسلامى عقيدة ومعرفة وسلوك ، وهذا المبدأ يقتضى تنويع المناهج الدراسية ، واشتمالها على هذه الألوان الثلاثة فى كل صف من صفوف التعليم ، حتى يربى التلميذ تربية دينية متكاملة .

---

(١) يطبق هذا النظام الآن فى امتحانات النقل وامتحان الشهادات .

٢ — أن كثيراً من الأحداث العامة والمواقف الحيوية التى تتعلق بها أذهان التلاميذ مجال طيب لإثارة العاطفة الدينية فى نفوسهم ، وهذا يدعونا إلى أن نربط دائماً بين موضوع الدرس والحياة ، وأن نفسر مشكلاتها ونلتمس لها الحلول فى ضوء التعاليم الدينية . والدين قد تناول حياة الإنسان من حيث هو فرد ، ومن حيث هو عضو فى أسرة ، وعضو فى حىّ ، وعضو فى وطن ، وعضو فى الجماعة الإنسانية .

وفى هذه المجالات جميعها مواقف كثيرة متجددة ، من الواجب أن ينتهزها المدرس . ويربط بها دروس الدين ؛ فهذا أجدى فى إثارة العواطف الدينية لدى التلاميذ ، وجذب انتباههم إلى التعاليم الدينية ، والانبعاث عنها إلى سلوك حميد رشيد .

فإذا نشرت الصحف مثلا أن فلاناً قد تبرع بكذا من أمواله لإنشاء مسجد أو مستشفى أو مدرسة ، كان فى هذا المثال مادة صالحة لدراسة البرّ ، والعمل لمصلحة الجماعة .

وإذا عرف أن أسرة نكبها الدهر بموت عائلها ، أو احتراق متجرها ، فعطف عليها أناس من ذوى القلوب الرحيمة ، كان فى هذا أيضاً مجال للحديث عن التعاون الإنسانى ، وأثره فى تخفيف الويلات ، وفى وحدة القلوب وسيادة الألفة والمودة .

وإذا روت الصحف مثلا أن بعض التجار يلجئون إلى الغش أو الاحتكار ، أو المبالغة فى رفع الأسعار ، لإشباع جشعهم وطمعهم ؛ اتخذ المدرس من هذا المثال مادة خصبة لدرس فى الخلق الاجتماعى . . . وهكذا ،

٣ — الموضوعات المقررة فى المنهج ليست إلا نقط ارتكاز ، وللمدرس أن يصدر عنها إلى آفاق بعيدة ، يرى فى ارتيادها مع تلاميذه تنمية للروح الدينية ، وإيقاظاً للمشاعر الوجدانية .

٤ — التقليد غريزة تتحكم فى سلوك الفرد ، والتلميذ — بحكم هذه الغريزة — يقلد ما يراه ، يقلد الحسن ، ويقلد القبيح ، ومن هنا يأتى دور التربية الدينية ، ومن مهمتها أخذ التلميذ بالسلوك الحميد ، وهذا السلوك لا يكتسب بسرد المواعظ وإلقاء الأوامر ، ولا يحصل بالحفظ أو التلقين ، وإنما يكتسب بالقدوة الصالحة ، والمثل القويمة مع الرقابة الحازمة الواعية ، وقد تخفق المعارف الدينية فى تهذيب السلوك ، إذ ليس من المحتم أن يكون صادقاً من يعرف فضل الصدق ، ولكن قلّ أن تخفق القدوة الطيبة فى هذا المجال ، فإذا نجحت المدرسة — إدارتها ومدرسوها وجميع العاملين بها ، فى ألا تقع عينا التلميذ إلا على كل مظهر حسن ،

ولا تتلقى أذناه إلا كل لفظ شريف مهذب، ولاينمو رصيده من المشاهدات والمدركات إلا بكل تصرف عادل ، وكل عمل مخلص مفيد – إذا نجحت المدرسة فى هذا فقد وفرت لتلاميذها مثلا طيبة تؤتى ثمارها فى اقتدائهم بها ، وتمثلهم لها . والقدوة تجعل الصور المتخيلة للقيم السامية ، والمبادئ المثلى معروضة فى صور واقعية . ومن هنا يبرز جمال المبدأ فى جمال المثال ، وهذه أجمل صور الإغراء ، والحمل على الاقتداء ، وانصراف المدرس عن المثل التى يدعو إليها يحطم هذه المثل ، ويعصف بها .

٥ – أن كل تلميذمهما تكن سنه، مزود بعاطفة دينية هى موضع اعتزازه وتقديسه ، وليس من الهين على التلميذ أن يتهم فى هذه العاطفة ، فقد يهون عليه أن يرمى بالكسل أو القصور، ولكنه يغضب ويثور إذا حاول أحد أن ينتقص من عاطفته الدينية ، أوأن يجعلها موضع الشك والارتياب .

والتسليم بهذا المبدأ يفيدنا كثيراً فى دروس التربية الدينية، فنحن نضمن النفاذ إلى قلوب التلاميذ واستثارة حماستهم لنوع من السلوك عن طريق هذه العاطفة الدينية ، نذكيها فى نفوسهم،ولانضمن شيئاً من هذا النجاح إذا لجأنا إلى الصرامة والزجر والتهديد .

شكا إلى أحد المدرسين أن تلاميذ الصف الثالث الثانوى زاهدون فى التربية الدينية ، منصرفون عن درسها ؛ لأنهم لن يمتحنوا فى الدين ، فقلت له : يبدو أنك تدرس لهم الدين على أنه مادة كسائر المواد ، وأن الغاية منه إنما هى الحفظ والإلمام والتحصيل ، اترك هذا الأسلوب ، والجأ إلى إثارة العاطفة الدينية فى نفوس هؤلاء التلاميذ،وانظر – بعد ذلك – كيف يقبلون على الدرس ويشاركون فيه ، ابدأ درسك التالى بهذه الجملة مثلا : أعداء الدين الإسلامى يتهمونه بكذا وكذا، ويقولون فيه كذا وكذا، فتعالوا نناقش هذه التهمة ، قل هذه الجملة ، وراقب وقعها فى نفوسهم .

وأشهد أن هذا المدرس حينما جرب هذا الأسلوب ، وعالج الأمر على هذه الصورة ، اطمأن باله ، وانشرح صدره ؛ فقد رأى تغيراً وانقلاباً فى موقف التلاميذ من درسه ، ووجد فى كل منهم محامياً يذود عن دينه ، ويدفع عنه كيد أعدائه ،وتجلت عواطف التلاميذ فى تناولهم للموضوع تناولا يقوم على البحث والمناقشة فى حماسة ومشاركة .

وهذه تجربة أخرى مررت بها . كنت أدرس الدين لأحد فصول الصف الثانى الثانوى ، ولم يكن الدين وقتئذ من مواد الامتحان. وقد عودت التلاميذ أن نقتطع فترة من

أول كل حصة ، نستمع فيها إلى ما حفظوه من النصوص القرآنية ، وكان بالفصل تلميذ لايميل إلى الحفظ ،ولايحاوله، مع كثرة ما منحته من فرص للحفظ ،والاستعداد للحصص التالية،ولما أعيانى أمره قلت له : إننى أعفيك من حفظ النصوص القرآنية ، بل أعفيك من حضور حصة الدين إذا أحضرت لى خطاباً من والدك ، يطلب فيه أن نعفيك من هذه الحصة، وأن نسمح لك فيها بأن تترك زملاءك المسلمين، وتخرج إلى فناء المدرسة، وهنا ثار التلميذ واحمر وجهه وتهدج صوته ، وأبى هذا العرض ، ووعد متحمساً مؤكداًأنه سيحفظ جميع ما درس من هذه النصوص ، فهدأت ثورته ، وحييت فيه هذه الحماسة ، وأذكيت تلك العاطفة ، وفى الحصة التالية أسمعنا ما حفظه ، وكان يزيد على أربعين سطراً ، وتابع بعد ذلك اهتمامه بالحفظ ودأب عليه .

٦ ــ أن الدين ليس مادة تدرس لتنمية المعلومات ، أو لكسب المهارات ، وهو يختلف عن المواد الدراسية فى أن كثيراً منها لايثير فى الطالب أية عاطفة ، ولايشعر الطالب إزاءه بما تنفعل به النفس ، ويتحرك له الوجدان ، وذلك كالرياضة والكيمياء والنحو والجغرافية . . وغيرها ، أما الدين فهو منوط بالنفس والعاطفة والوجدان ، وفوق هذا نرى أن أكثر المواد الدراسية، تنتهى مهمة الدارس منها بانتهاء دراستها والامتحان فيها، ثم لايكون لها بعد ذلك سلطان على حياته، إلا فى نطاق ضئيل ، يختلف باختلاف صلتها بالمستقبل العملى للمتعلم ، أما الدين فإن ما فيه من ألوان المعارف والحقائق ، وما يرسمه من خطط محكمة رشيدة للعمل الإنسانى ــ يؤثر فى عاطفة الطالب وشعوره ، ويمتزج بوجدانه ؛ فينفعل ويشعر ، وإذا نجح المدرس فى إثارة عاطفة الطالب وشعوره ، فقدنجح فى أن يتجاوز به مرحلة التأثر والإحساس إلى مرحلة السلوك العملى القويم ، وهذا السلوك يلازم صاحبه على مدى الحياة ، وهو الذى يحدد شخصيته الدينية ، وعلاقته بخالقه ، والمجتمع الذى يعيش فيه . فالدين روح وتأثر ، ولايقاس نجاح المدرس بمدى ما حفظ تلاميذه من النصوص والسير والأحكام ، ولكنه يقاس بمدى ما انطبع فى نفوسهم من العقائد الصحيحة ، وما انطبعوا عليه من الاستقامة والعمل الطيب، والسلوك الحميد .

والمعارف الدينية تفقد قيمتها إذا لم تنعكس آثارها على حياة التلميذ وتصرفاته ، وتصبح سلوكاً عملياً محموداً ، يتجلى فى يقظة ضميره، وسمو وجدانه، وتشبثه بالفضائل ، وتساميه عن الرذائل ، ونهوضه بالواجبات الدينية فى حماسة وإيمان .

وقد رأينا كثيراً من التلاميذ يحرزون درجات كبيرة فى اختبارات الدين ؛ لأن المدرس يحملهم بوسائل كثيرة على الحفظ والإلمام، ولكن هؤلاء التلاميذ موضع الشكوى من مدرسى المواد الأخرى ، ومن رائد الفصل ، ومن عميد الأسرة ، ومن مراقب الرحلة ، ومراقب الحفلة ، وغيرهم ، ممن يراقبونهم ، ويختبرون سلوكهم فى المواقف الحيوية الطبيعية .

فماذا أجدت تلك الدرجات العالية التى حصلوا عليها ؟ وماذا أثمرت دروس التربية الدينية فى هؤلاء التلاميذ إذا كان سلوكهم بصورة معيبة شائنة، تثير الشكوى والامتعاض ؟

٧ ــ أن كثيراً من النفوس البشرية نافرة عنيدة ، ولعلها تأبى أن توجه إليها النصيحة سافرة مباشرة ، بل ربما يحملها العناد على أن تأتى ما تنهى عنه ، وأن تترك ما تؤمر به ، ونرى أمثلة من هذا العناد واضحة فى أطفالنا .

ولهذا كانت طريقة الوعظ والإرشاد والأمر والنهى طريقة عقيمة مخفقة فى حمل التلاميذ على التمسك بالفضائل وحميد العادات .

ولكن هذه النفس البشرية تلبى النداء إذا انبعث من داخلها ، وهتف به هاتف من فطنتها وإدراكها ، فكيف نبعث هذا النداء ؟ وكيف نثير هذا الهاتف ؟ إن ذلك ميسور عن طريق القصة .

فالقصة تهيئ لتلك النفس هذا الهاتف الداخلى ؛ إذ لاشك أن للقصة مغزى . وهذا المغزى يشرق فى ذهن التلميذ رويداً رويداً ، فيتأثر به ، وينقاد له ، ويحرص عليه ؛ لأنه وجده فى نفسه . وأدركه بفطنته ، لم يحمله عليه شخص أجنبى ، ولم يتخذه هذا الأجنبى وسيلة لبسط السيطرة عليه .

وإذن فمن الواجب الاعتماد على القصة الهادفة فى دروس التربية الدينية ، ويزداد تأثر الطفل بمغزى القصة إذا مثلت أمامه .

وعلى هذا الأساس نستطيع أن نفهم لماذا تخفق الأحاديث الدينية والنصائح والمواعظ التى تنحدر من أفواه الخطباء فوق المنابر .

راقبْ جماعة المصلين وهم يستمعون إلى خطبة الجمعة ، تجد كثيراً منهم منصرفين بأذهانهم عن الخطيب وعما يقرره من الأوامر والنواهى ، فإذا عرض فى خطبته إلى قصة يبدؤها مثلا بقوله : جاء رجل إلى النبى صلى الله عليه وسلم ، رأيت هذه الجماعة قد

أرهفت آذانها للخطيب تتابع القصة ، وتتدبر مغزاها .

٨ — المواسم والمناسبات الدينية فرصة طيبة لتربية الوجدان الديني وإثارة مشاعر التلاميذ ، ويحسن انتهازها لتدريس الموضوعات المنهجية المتصلة بها، فيدرس الصوم مثلا في شهر رمضان ، ويدرس الحج في موسم الاستعداد له ، ويقص حديث الهجرة في أوائل العام الهجرى ، وهكذا .

٩ — كثير من الموضوعات الدينية في منهج العقائد والعبادات والتهذيب والسير ونحوها ، تعززه نصوص دينية من القرآن الكريم والحديث الشريف ، فينبغي علاج هذه الموضوعات في ظلال النصوص الدينية التي تتصل بها ، وأن يراعى هذا الربط في توزيع موضوعات المنهج على أشهر السنة الدراسية بحيث يدرس الموضوع متكاملا في فترة متصلة .

وفيما يلي أمثلة من الأخطاء التي وقع فيها بعض المدارس من هذه الناحية :

(ا) في المرحلة الإعدادية درست في الشهر الأول من العام الدراسي آيات الأحزاب : « يأيها الذين آمنوا اذكروا نعمة الله عليكم » ، ودرست غزوة الخندق في شهر مارس ، وكان ينبغي أن يتخذ من الحديث عن غزوة الخندق فرش وتمهيد لدراسة الآيات السابقة.

(ب) وفي الصف الثاني الثانوي درست الموضوعات التي تدور حول الأسرة وحقوق الزوجين وواجباتهما دراسة منفصلة ، فدرست الآيات : «الرجال قوامون على النساء» . في شهر ، ودرس الحديث : ما استفاد المؤمن بعد تقوى الله عز وجل خيراً من زوجة صالحة ، في شهر آخر ، ودرس موضوع الأسرة في شهر ثالث ، وكان ينبغي الربط بين هذه الألوان جميعها بدراستها دراسة متصلة .

١٠ — بعض التلاميذ والتلميذات يعانون مشكلات في حياتهم وتعتريهم أزمات نفسية تثير فيهم الحيرة والقلق ، وربما تعرضوا لهزات عصبية ، وعواقب خطيرة إذا لم يسعفهم العلاج الذي يسكن ثائرتهم ، ويشفي قلوبهم ، ويردهم إلى الاستقرار والاطمئنان النفسي ، وفي استطاعة مدرس الدين أن يقدم هذا العلاج ، وأن يشجع تلاميذه على أن يفضوا إليه بما يؤرقهم ، ويشغل بالهم ، علناً أمام إخوانهم ، أو سراً بينهم وبينه . وعليه في هذه الحالة أن يكون لهم أباً حانياً ، ورائداً حازماً ، وأن يتخذ من تعاليم الدين شفاء لصدورهم الحرجة .

وفي هذه الفرص يستطيع المدرس أن يحقق كثيراً من أهداف التربية الدينية .

ولإتاحة هذه الفرص بصورة ميسرة بريئة من التحرج يمكن إعداد صندوق يعلق فى فناء المدرسة ، يسمى صندوق المشكلات ، أو الاستشارات ، أو الاستفسارات ، أو غير ذلك من الأسماء ، يضع فيه الطلاب أوراقاً فيها أسئلتهم ومشكلاتهم ، على أن يوكل إلى مدرسى التربية الدينية — بطريق التناوب — الإشراف على هذا الصندوق ، وإجابة الطلاب عن أسئلتهم إما فى حصة الدين ، وإما فى ندوات عامة — وإما فى الإذاعة المدرسية ، وإما فى أوقات أخرى إذا كان الموضوع لايحتمل العلانية . وفى هذه الطريقة توسيع الثقافة الدينية ، وعدم الجمود على المناهج والكتب .

الغاية منه :

١ — بث العقائد الصحيحة فى نفوس التلاميذ ، وتطهير قلوبهم من الأوهام الشائعة ، والبدع الباطلة .

٢ — تعريفهم بالأحكام الشرعية التى تصحح عباداتهم ومعاملاتهم .

٣ — غرس الفضائل والأخلاق الحميدة والعادات الصالحة فى نفوسهم .

٤ — اقتداؤهم بالشخصيات الإسلامية التى كانت مثلا عالياً فى حميد الصفات .

وسائل تحقيق هذه الغاية :

١ — الإيمان بأن الدين لاتنحصر رسالته فى حفظ النصوص الدينية ، أو دراسة الفضائل من الناحية النفسية ، ولكن الدين روح وتأثر ؛ ولذا يجب أن تستهدف دراسته إشاعة الروح الدينية فى نفوس التلاميذ ، حتى يتأثروا بها ، وينبعثوا عنها فى كل ما يأخذون أو يدعون من أمور الدنيا .

٢ — ربط الدراسات الدينية بالحياة ، وتفسير مشكلات الحياة وأحداثها على ضوء الدين .

٣ — تخصيص بعض الفترات للدراسة الدينية الحرة ، فيعرض التلاميذ مشكلاتهم الدينية ، ويصارحون مدرسيهم بما يقلق نفوسهم من الأزمات النفسية ؛ ليشاركوهم فى تفسيرها وحلها .

٤ — العناية بالشعائر الدينية ، وأخذ التلاميذ بها عن طريق القدوة والإغراء والإشادة .

٥ ــ مراقبة سلوك التلاميذ فى كل معرض يظهرون فيه ، وتذكيرهم دائماً بالأنماط الحميدة ، وأخذهم بها ، وردهم إليها فى كل مناسبة عارضة ، كالرحلات والحفلات والمباريات ونحو ذلك .

فروع التعليم الدينى :

فروع التعليم الدينى فى المناهج المدرسية هى :

القرآن الكريم ــ الحديث الشريف ــ العقائد ــ العبادات ــ السير ــ التهذيب ــ البحوث الإسلامية .

طريقة التدريس

أولا : فى المدارس الابتدائية

القرآن الكريم :

تختلف طريقة التدريس فى الحلقة الأولى من المدارس الابتدائية عن طريقته فى الحلقتين الثانية والثالثة :

(أ) فالطفل فى الحلقة الأولى لا يزال فى مرحلة تعلم القراءة ؛ وهو لذلك لايستطيع قراءة القرآن معتمداً على المصحف ، أو الكتاب أو السبورة ، ومن ناحية أخرى ، منهج القرآن الكريم فى هذه الحلقة هو سور قصيرة ، كل منها كأنه نشيد سماوى ؛ ولهذا يسلك المدرس فى تدريس القرآن الكريم لهذه الحلقة الخطوات التى تتبع فى دراسة الأناشيد لها :

١ ــ فيمهد المدرس للسورة بحديث سهل فى موضوعها ، وله أن يلجأ إلى المناقشة والأسئلة فيما يستطيعه الأطفال مما يمس موضوع السورة .

٢ ــ يقرأ المدرس وحده السورة قراءة خاشعة متأنية ، والأطفال منصتون إليه ، ويكرر هذه القراءة مرتين أو أكثر .

٣ ــ يخبر الأطفال أنه سيعيد قراءة السورة جزءاً جزءاً على أن يعيدوا بعده كل جزء يقرؤه ، ثم يقرأ السورة مجزأة ، ويراقب الأطفال وهم يقرءون بعده كل جزء يقرؤه ، ويرهف سمعه لنطقهم ، ويرشدهم إلى الصواب إذا أخطئوا .

٤ ــ ينوع هذه الطريقة الجمعية بأن يطالب مجموعة من الأطفال بأن يعيدوا ما قرأه ثم يطالب مجموعة أخرى . . . وهكذا .

٥ ــ ينتقل إلى تدريب الأطفال على القراءة الفردية ، فيطلب إلى أحد الأطفال أن يقرأ بعده ، ثم يطلب ذلك من طفل آخر وهكذا .

ويغلب أن يتمكن أكثر الأطفال من حفظ السورة بعد هذه القراءات المتتابعة ، وحينئذ يطلب المدرس إلى أحد الحافظين أن يقرأ مستقلاً ، وبإثارة المنافسة بين الأطفال يمكن ألا تمضى الحصة إلا وقد حفظ أكثر الأطفال .

٦ ــ يناقش المدرس الأطفال فى معنى السورة بأسئلة سهلة يسيرة ، وإذا كان النص

القرآنى طويلا يقسمه وحدات ، ويعالج كل وحدة بالشرح على حدة .

٧ – قبل البدء فى درس جديد من دروس القرآن يختبر بعضهم فيما حفظوه قبل ذلك ، للمراجعة والتثبت .

ملاحظة :

للمدرس فى الصف الثانى أن يعرض السورة على سبورة إضافية فى النصف الأخير من العام الدراسى إذا أنس فى الأطفال قدرة على قراءة ما يكتب على السبورة .

(ب) وفى الحلقتين الثانية والثالثة : أى الصفوف الثالث والرابع والخامس والسادس تختلف الطريقة بعض الشىء :

١ – فيمهد المدرس للسورة بالطريقة السابقة .

٢ – يعرض السورة على التلاميذ إما بإرشادهم إلى موضعها من الكتاب ، وإما بعرضها على سبورة إضافية .

٣ – يقرأ المدرس السورة أو المقدار المحدد للحصة قراءة خاشعة متأنية .

٤ – يطلب إلى بعض التلاميذ قراءتها ، على أن يقرأ كل تلميذ جزءاً محدداً ، ثم يليه غيره مع تكرار هذه القراءة ، وتصحيح الأخطاء فور وقوعها .

٥ – مطالبة التلاميذ بأن يقرءوا قراءة جماعية مع تنظيم القراءة بدءاً ووقفاً ، وللمدرس أن ينوع هذه الطريقة الجماعية فتكون من كل التلاميذ ، ثم من بعض الصفوف بطريقة التناوب .

٦ – يعود بهم المدرس إلى القراءة الفردية .

٧ – شرح السورة شرحاً ميسراً بطريق الأسئلة والمناقشة وعدم الوقوف طويلا عند اللغويات ، بل يمكن الاكتفاء بفهم أكثرها من السياق .

٨ – للمدرس أن يختبر النابهين من التلاميذ فيما حفظوه من السورة .

الحديث الشريف :

دراسة الأحاديث النبوية فى المرحلة الابتدائية مقصورة فى المنهج الأخير على الصفين الخامس والسادس .

ويتبع فى دراستها الطريقة التى شرحناها لتدريس القرآن الكريم فى هذين الصفين .

العقائد :

تدور موضوعات المنهج حول صفات الله تعالى والإيمان به ، وما يجب له من المحبة والخشية والطاعة ، والإيمان برسله وملائكته وكتبه واليوم الآخر ، والطريقة الناجحة فى تثبيت هذه العقائد فى نفوس هؤلاء التلاميذ هى التى تعتمد على الإثارة الوجدانية ، وعلى شرح تصويرى سهل لبعض الآيات القرآنية التى تتصل بهذه العقائد ، ونفوس التلاميذ فى هذه المرحلة مهيأة لتقبل هذه المعتقدات فى سهولة ويسر ؛ لأنهم سريعو التأثر والانفعال ، ونجاح المدرس فى دراسة هذه العقائد يرتبط بمدى تأثيره فى نفوس التلاميذ ، ومدى نجاحه فى النفاذ إلى قلوبهم وعواطفهم ، وطريقة البحوث العقلية ، والبراهين المنطقية التى تصطنع فى هذه الموضوعات لا تسيغها عقول هؤلاء التلاميذ ، وربما أفسدت عليهم ما يحسونه من متعة روحية وجدانية .

العبادات :

تدور مناهج العبادات فى المرحلة الابتدائية حول الوضوء والصلاة بأنواعها المختلفة والصوم والزكاة والحج .

أما الوضوء والصلاة :

فالطريقة الناجحة فى تعليمهما إنما هى الطريقة العملية ، وذلك بأن يصحب المدرس التلاميذ إلى مصلى المدرسة ، ويدربهم على الوضوء ، بأن يتوضأ أمامهم ، ويطلب من بعض التلاميذ أن يحاكوه بطريق التناوب على أن يقف الباقون يراقبون هذه العملية .

وللمدرس أن يتخذ من بعض التلاميذ الذين يعلم أنهم يحسنون الوضوء قدوة لإخوانهم ، على أن يناقش الباقين مناقشة تكشف عن الخطأ والصواب فى أعمال الوضوء ، وينبغى ألا تشغل الحصة كلها فى التدريب على الوضوء ، بل يجب أن تشتمل كل حصة على التدريب على الوضوء والصلاة معاً ؛ حتى يفهم التلاميذ أن الوضوء وسيلة للصلاة ، وليس عملا مستقلاً .

وللمدرس قبل ذهابه بالتلاميذ إلى المصلى أن يشرح لهم فى الفصل طريقة الصلاة

قبل أن يؤدوها عملياً فى المصلى ، وله أن يستعين فى هذا الشرح ببعض التلاميذ الذين يحسنون أداء الصلاة ، على أن يوجه الباقين إلى مراقبة ما يعملون ، وهكذا حتى يطمئن إلى معرفة التلاميذ كيفية الصلاة التى سيمارسونها عملياً فى المصلى ، وتعد المدرسة مقصرة أشد التقصير إذا مرت بالطفل السنتان الأوليان وهو لايعرف الوضوء والصلاة ، أما موضوعات الصوم والزكاة والحج فتعالج بطريق الشرح والمناقشة ، وبخاصة ما يتعلق بحكمتها وأسرارها وآدابها.

السير :

المراد بها سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم ، وسيرة الأئمة الهداة الذين يجد التلاميذ فى سيرتهم مثلا عليا ، وتتبع الطريقة الآتية فى تدريس هذه السير .

(ا) التمهيد بالأسئلة والحديث على نمط التمهيد لموضوعات القراءة مثلا .

(ب) إلقاء السيرة على صورة قصة ، مع مراعاة ما يأتى :

١ — أن تلقى القصة على مراحل ، تتناول كل مرحلة جزءاً مستقلاً من السيرة .

٢ — كتابة عنوان المرحلة على السبورة قبل إلقائها أو بعده فى غير الحلقة الأولى .

٣ — كتابة الأعلام الهامة التى ترد فى ذكر القصة على الجانب الأيسر من السبورة فى غير الحلقة الأولى .

٤ — توجيه أسئلة إلى التلاميذ فى المرحلة التى تم إلقاؤها .

٥ — الربط بين القصة والحياة الحاضرة .

(ح) عقب الفراغ من إلقاء القصة توجه إلى التلاميذ أسئلة عامة تختبر مدى تأثرهم بالمواقف المختلفة .

(د) اشتراك التلاميذ فى استنباط مواطن العظة والعبرة من القصة وتدوين ذلك موجزاً على السبورة ، وذلك فى الفرق العالية .

ويجب أن نلاحظ فى تدريس السير ما يأتى :

١ — أن نقتصر من حياة الشخصيات على الجوانب التى تمثل النواحى الدينية والخلقية والروحية ، وألا نطمس هذه الجوانب بما نقحمه عليها من النواحى التاريخية ، بل ندع ذلك لموضعه من الحصص الأخرى .

فمثلا : شخصية عمر بن الخطاب صالحة لدرس فى الدين ، وفى الأدب ، وفى

التاريخ ، ففى درس الدين نقصر كلامنا على امتازت به هذه الشخصية من الورع والتقوى والعدل والزهد ، فإذا تناولنا بعض الجوانب التاريخية أو الأدبية ، فإنما نتناولها لتعزيز ما نعرضه من النواحى الروحية ، وندع لمدرس الأدب أن يتحدث عن خطب عمر ، كما ندع لمدرس التاريخ أن يتحدث عن عمر فى سياسته وفضله على الدولة الإسلامية .

٢ – حينما نتحدث عن صفات صاحب السيرة ، لانسرد تلك الصفات سرداً ، ولا نلقيها إلقاء ، بل نجعل ذلك استنباطاً يشترك فيه التلاميذ بقيادة المعلم وإرشاده ، وسبيل ذلك أن يعرض المدرس على التلاميذ بعض القصص من حياة هذه الشخصية يستنبط منها الصفات المطلوبة ، فمثلا : لايقول المعلم : وكان عمر بن الخطاب عادلا ، بل يذكر من قصص عدالته شيئاً ، ويدع التلاميذ يصفون عمر بالعدالة . . . وهكذا .

التهذيب :

موضوعه الفضائل وحميد العادات ، وأثرها فى تهذيب النفس والخلق ، وتتبع فى تدريسه الطريقة الآتية :

١ – التمهيد على نحو ما سبق فى التمهيد للموضوعات العامة .

٢ – إلقاء قصص قصيرة تهدف إلى الموضوع ، وعرض النصوص الدينية المتصلة به .

٣ – أسئلة فى كل قصة عقب الانتهاء منها ، مع العناية بالمغزى .

٤ – قصص من التلاميذ تتخلل قصص المدرس ومناقشتها بالأسئلة .

٥ – تمثيل بعض القصص التى ألقيت .

أساس هذه الطريقة :

رأينا أن الطريقة التى تتبع فى درس التهذيب تقوم أولا وأخيراً على القصة ، وقد شرحنا علة ذلك فى البند (٧) من أسس التعليم الدينى .

مثال من القصص التهذيبى :

كان سامى يكتب بقلم الحبر ، فسال الحبر على يده ، ووسخ أصابعه ، فلما رأته أمه ، طلبت إليه أن يغسل يده قبل ذهابه إلى المدرسة ، ولكنه لم يسمع لقولها ، واكتفى بأن مسح أصابعه بالمنديل ، فتلوث المنديل بالحبر .

وذهب إلى المدرسة وكان الجو حاراً ، فأخرج المنديل ليمسح به العرق ، الذى سال على وجهه ، ثم رأى التلاميذ يلتفتون إليه ، ويضحكون عليه ، ويتغامزون به ، وهو لايفهم لذلك سبباً ، فليس من عادتهم أن يتبعوا ذلك معه ، ولما زادت سخريتهم به ، تجرأ وسأل أحدهم فأجابه بأن وجهه ملوث بالحبر وشكله مضحك ، فأدرك سامى السبب ، وفطن إلى أن هذا من المنديل الملوث ، الذى لوثته أصابعه بالحبر ، الذى سال عليها من القلم ، وكان علاج ذلك كله ميسوراً ، وهو أنه يطيع أمه ويغسل يده .

فى هذه القصة الساذجة تعليم للأطفال ،وحمل لهم على الطاعة ،وعلى اتباع عادة النظافة ، ونعتقد أن هذه القصة — على قصرها — تنجح فى غرس هذه العادة أكثر مما تنجح النصائح والمواعظ المباشرة .

مصادر هذه القصص :

تختار هذه القصص من عدة مصادر أهمها :

١ — التاريخ ، ففى سير الأبطال عشرات من هذه القصص التهذيبية .

٢ — الواقع ، ففى الحياة الواقعية مثل كثيرة تعالج على ضوئها الموضوعات التهذيبية .

٣ — الخيال ، يستطيع المدرس أن يتخيل أمثلة تهذيبية يعرضها فى صورة قصص .

ما يراعى فى هذه القصص :

١ — يجب أن تكون القصص قصيرة ؛ ليتسع الوقت للمزيد منها .

٢ — يجب أن يكون مغزاها واضحاً يفهم فى سهولة .

٣ — لامانع من أن تكون بعض القصص حول الرذيلة ، عكس الفضيلة ، التى هى موضوع الدرس .

الفرق بين قصة التعبير وقصة التهذيب :

رأينا أن القصة مادة طيبة طريفة لكثير من دروس اللغة العربية والدين ؛ فهى مادة للقراءة والتعبير والقواعد والإملاء ، وهى مادة فى السير والتهذيب أيضاً .

وهذه بعض الفروق بين قصة التعبير وقصة التهذيب :

١ — قصة التعبير طويلة نوعاً ، وقصة التهذيب قصيرة .

٢ – قصة التعبير تقبل الخيال والمبالغة ، وقصة التهذيب لاتقبل ذلك .
٣ – قصة التعبير يلقيها المدرس ، وقصة التهذيب يلقيها المدرس أو التلميذ .
٤ – فى قصة التعبير عناية بتنويع التعبير ، أما قصة التهذيب فلإبراز المغزى .
٥ – قصة التعبير تشغل الحصة ، ولكن قصة التهذيب لاتكفى وحدها ، بل لابد من غيرها .

ثانياً : فى المدارس الإعدادية

القرآن الكريم :

منهج القرآن الكريم فى المدرسة الإعدادية نوعان :
نوع للتلاوة ، ونوع للتفسير والحفظ .

(ا) فنى آيات التلاوة :

١ – يقدم المدرس لهذه الآيات بشرح مجمل ، يتناول فيه أهم أهدافها ، بحيث يترك هذا الشرح فى أذهان التلاميذ صورة إجمالية لمعنى الآيات .
٢ – يقرأ المدرس هذه الآيات قراءة نموذجية جديرة بالاقتداء .
٣ – يكلف التلاميذ واحداً بعد آخر القرءاة مع التزام صحة التلاوة ، وجودة الأداء ، وتمثيل المعنى ، والخشوع ، وينبغى توزيع القراءة على التلاميذ ، فيتاح لكل منهم نصيب من هذه القراءة فى كل حصتين مثلا .
٤ – إذا كان القدر المحدد للحصة طويلا ، يقسمه المدرس وحدات ، ويتلو التلاميذ كل وحدة بعد استماعهم إلى نموذج من المدرس .

(ب) وفى آيات التفسير والحديث :

يسلك المدرس الطريقة المتبعة فى تدريس المحفوظات النثرية .
١ – فيمهد لموضوع الآيات بذكر سبب نزولها إذا كان لذلك قصة ، أو بحديث أو أسئلة تهيئ أذهان التلاميذ لموضوعها
٢ – عرض الآيات إما فى الكتاب وإما على سبورة إضافية .

٣ – قراءة المدرس الآيات قراءة نموذجية .

٤ – قراءات بعض التلاميذ واحداً بعد آخر حتى يحسنوا القراءة ، مع العناية بتصحيح الأخطاء فور وقوعها .

٥ – أسئلة عامة فى الآيات مع الاقتصار على المعانى الواضحة .

٦ – شرح الآيات ويراعى فيه :

(ا) تقسيم الآيات وحدات .

(ب) الشرح اللغوى .

(حـ) مناقشة المعنى العام بأسئلة ، مع تطبيق معنى الآيات على المواقف الحيوية .

٧ – قراءات أخرى من التلاميذ حتى يجيدوا القراءة .

٨ – استنباط ما يفيد استنباطه من الآيات ، وتسجيله على السبورة موجزاً ، على أن يكون هذا الاستنباط من التلاميذ أنفسهم ، بالأسئلة والتوجيه .

٩ – أسئلة عامة فى معنى الآيات .

١٠ – يكلف التلاميذ الحفظ فى غير حصة القرآن .

الحديث الشريف :

يعالج بالطريقة التى تتبع فى تدريس الآيات القرآنية المختارة للتفسير والحفظ.

العقائد :

تدور مناهج العقائد فى المدرسة الإعدادية حول موضوعات جديدة تتصل بمزايا الإسلام ، بالإضافة إلى ما سبقت دراسته فى المدرسة الابتدائية ، وإذا كنا قد اعتمدنا على الإثارة الوجدانية فى التدريس لتلاميذ المرحلة الابتدائية ، فإننا لن نتخلى فى المرحلة الإعدادية عن هذه الإثارة ، ولنا – كذلك – أن نستعين بالنص الدينى الذى يساعد على تثبيت هذه العقائد ، ونستطيع فى هذه المرحلة أن نربط بين الفهم العقلى والنص الدينى ، وأن نحيل التلاميذ على بعض المواقف الحيوية ؛ ليدركوا أسرار الدين الإسلامى وفضله فى تنظيم الحياة وإسعاد البشر .

العبادات :

يتبع فى تدريسها ما اتبع فى المدرسة الابتدائية مع معالجة التفصيلات الجديدة ، ومع الاختلاف إلى المصلى كلما دعت الحاجة .

السير والقصص :

يتبع فى دراستها ما اتبع فى المدرسة الابتدائية ، مع التوسع فى الأفكار ، ونواحى الاستنباط ، وأوجه الربط بالحياة ، وتمثيل الشخصية المدروسة تمثيلا دقيقاً يكشف عن مزاياها ، ويغرى بالاقتداء بها .

التهذيب :

تسير دراسته على الطريقة القصصية التى أشرنا بها فى موضوعات التهذيب للمدرسة الابتدائية ، مع العناية بمغزى القصص وتدريب التلاميذ على إخضاع ما يرون فى المجتمع للنقد والحكم ، وتوجيههم كذلك إلى ما يمس موضوع الدرس من تصرفاتهم الخاصة فى المجالات المتعددة التى يظهرون فيها .

ثالثاً : فى المدارس الثانوية

القرآن الكريم :

يتبع فى التدريس ما اتبع فى المدرسة الإعدادية فى آيات التلاوة وآيات التفسير والحفظ . ونوصى هنا بأن يكون المصحف الشريف هو مرجع التلاميذ فى جميع حصص القرآن .

فمن واجبنا أن نوثق الصلة بين التلميذ المسلم وكتاب المسلمين ، ومن ناحية أخرى ، للمصحف الشريف معالم خاصة به ، وله فى النفس انطباعات روحية سامية ، ومن أجل هذا كان من الضرورى صرف المصحف لطلاب هذه المرحلة ، وتدريبهم على قراءة القرآن بهذا الخط العثمانى ، فلعلهم فى مستقبل حياتهم يعودون إلى المصحف للاستمتاع بقراءته ، ولإشباع عاطفتهم الدينية ، فلا يلقون صعوبة فى قراءته .

الحديث الشريف :

ويتبع فى درسه ما اتبع فى المدرسة الإعدادية ، مع التوسع فى الشرح والتطبيق على مشكلات الحياة وأحداثها .

البحوث الإسلامية :

هى طائفة من المعارف الدينية تساعد الطلاب على تثبيت العقيدة وعلى مقاومة التيارات الإلحادية ، ومغريات الخروج على القيم الروحية ، وعلى المزيد من فهم أسس المجتمع ، والعلاقات بين الناس ، وعلى تعرف العالم الإسلامى ، وما بين أبنائه من صلات .

وليس معنى هذا أن تكون طريقتنا فى معالجة هذه البحوث طريقة السرد والإلقاء ، أو أن تكون غايتنا من الدرس مساعدة التلميذ على التحصيل والإلمام ؛ بل يجب أن تتمثل فى طريقة التدريس المبادئ الآتية :

١ ـ أن المعارف الدينية لا قيمة لها فى ذاتها ، وإنما ترجى ثمرتها إذا ترجمت إلى سلوك عملى يظهر أثره فى حياة مستقيمة رشيدة .

٢ ـ أن تلاميذ هذه المرحلة ، لا يكتفون من هذه المعارف الدينية بالتصور والفهم المجرد ، بل يطالبون تفسيراً عقليًّا ، وتعليلا صحيحاً للأسس التى يبنون عليها معرفتهم .

٣ ـ أن عرض هذه الموضوعات مشفوعاً بالأسس التى تقوم عليها ، والمنطق الذى يعززها ، والقيم التى ترجى من دراستها ـ كل ذلك يؤدى إلى أن يطمئن التلاميذ اطمئناناً عقليًّا للتعاليم الإسلامية .

٤ ـ أن هذه المعارف تنجح فى تكوين العاطفة الدينية ، إذا أقنعت العقل ، وأثارت الوجدان ، وعن طريق هذه العاطفة يسهل توجيه التلميذ إلى الخلق القويم ، والسلوك المستقيم .

٥ ـ أن التلاميذ فى هذه السن يجتازون مرحلة من أدق مراحل العمر . تتجاذبهم ألوان من مغريات الحياة براقة باهرة ، وتبث حولهم تيارات فكرية خادعة ، واتجاهات مذهبية فاسدة مموهة ؛ وهم لذلك فى أشد الحاجة إلى تحصينهم وتقوية الوعى الدينى فى نفوسهم ، وإلى مزيد من الفهم المستنير . والتحليل الدقيق ؛ حتى يتكون فيهم الوازع الدينى ، ويربى الضمير الحى ، فيبسط سلطانه عليهم فيما يعتقدون ، وفيما يأتون أو يدعون .

التعليم الديني المدرسي في الميزان

لانريد في شرح مفهوم هذا العنوان أن نعيد القول في رسم الغايات السامية التي يهتم التعليم الديني بتحقيقها ، ولا أن نصوّر الأهداف القريبة والبعيدة لما يبذل من جهد ومن إخلاص في التعليم الديني بالمدارس ، لسنا في حاجة إلى هذا التصوير ؛ لأن تلك الأهداف قد شخصت معالمها ، ووضح السبيل إليها ، فيما أسلفنا من القول عن وظيفة الدين في حياة الفرد وحياة المجموع ، وفي تحديد الغاية من التعليم الديني ، وفي غير ذلك من الموضوعات .

ولكننا نقصد من وراء هذا العنوان أن نعرض النتائج التي حصلناها من التعليم الديني بالمدارس ، وأن نرسم المستوى الذي وصلنا إليه في الآفاق الأساسية لهذا التعليم ، وأن نقوّم في أبنائنا الطلاب بالمراحل التعليمية المختلفة مدى ما انطبعوا عليه ، وأخذوا به من المبادئ القويمة ، والمثل الدينية الرفيعة ، ومدى ما تأثر به سلوكهم الحيوي من التعاليم الدينية ، التي حفلت بها المناهج ، وقامت عليها جهود المعلمين .

ولعل أقرب الطرق إلى ما نقصد إليه أن نلقي هذا السؤال الذي يلحّ علينا في كثير من المناسبات : هل نجح التعليم الديني في تحقيق رسالته ؟ وما مدى نجاحه ؟ وماذا قام في سبيله من العقبات ؟ وما أثر هذه العقبات في تعويق سيره ، دون الوصول إلى الهدف المنشود ؟

وإنصافاً للحقيقة ، وإيثاراً للصدق والصراحة ، نقرر أن هذا التعليم لم يحقق كل الآمال المعلقة عليه في أداء الرسالة السامية المنوطة به ، ولسنا في هذا الحكم متجنين ولا متحاملين . كما أننا لانريد أن نغضّ من شأن الجهود التي تبذل في هذا التعليم ، من حيث المناهج والكتب وغير ذلك من مقومات الدراسة الدينية .

ولعل أملنا الواسع ، ورغبتنا الصادقة في أن ينجح هذا التعليم النجاح المطلوب ، ويؤدي رسالته في تنشئة أبنائنا تنشئة روحية خلقية ، تعصمهم من الزلل والانحراف — لعل ذلك هو الذي يدفعنا إلى أن نقرر أن النتائج التي أثمرها التعليم الديني أقل مما ينبغي ، وما زلنا نطمع في المزيد من آثاره ، واجتناء ثماره .

ومن جهة أخرى لايسعنا أن نغضّ البصر عن طائفة من الملاحظات التي تشين سلوك

الطلاب ، وتقوم دليلا على انسياقهم مع الميول الجامحة ، والنزوات الحمقاء ، وتحررهم المطلق من قيود التكاليف الدينية ، والمبادئ الخلقية :

(أ) فى المدرسة :

نرى كثيراً من الطلاب لايتحرجون من إتلاف المنشآت ، والعبث بالأثاث ، ومنهم من تمتد يده فى خلسة وخسة ودناءة إلى كتب غيره وأدواته فيسرقها ، ومنهم من تبلغ به القحة حداً مزرياً فيتعدى على المدرسين بالقول أو الفعل ؛ وعلى حيطان المدرسة ، وبخاصة فى دورات المياه نرى كتابات بذيئة ، ورسوماً فاضحة ، تدل دلالة قاطعة على أن الأيدى التى خطتها قد تحركت عن نفوس آثمة لم يزجرها ضمير حى ، وطباع فاسدة لم يردعها وازع دينى ، وفى الأعمال المدرسية نرى استهانة بالواجب ، وميلا إلى الفرار من المدرسة بطرق غير مشروعة ، وعبثاً بمواعيد الدراسة ، وفوضى فى التجمع والتحرك ، وجرأة على التزوير فى توقيعات أولياء الأمور ، وجنوحاً إلى التهرب من المسئولية ، واعتداء على حرية الغير فى البحث والسؤال ، واجتراء على الغش فى الامتحانات ، إلى غير ذلك ، وهو — مع الأسف — كثير .

(ب) وفى البيت :

نرى الأثرة والكذب والتدليس ، والميل إلى الإزعاج والإقلاق ، كما نرى الفوضى فيما يتصل بالمأكل والملبس والنوم ، ونرى استباحة حرية الجيران وحرمتهم برفع صوت المذياع ، واختلاس النظر الأثيم إليهم ، هذا إلى العبث بالمبانى والمصاعد ، وتشويه الجدران بالعبارات البذيئة يعرّضون فيها بالغير ، وإن منهم من يرفع صوته فى وجه والديه ، ويأتى بحركات تتحدّى سلطان الآباء ، وتعصف بتقاليد الأسر المهذبة المهيبة .

(ح) وفى المركبات العامة :

يهولك ما ترى من العبث بالنظام المطلوب فى الصعود والنزول ، واستخدام القوة الجسمية وقت الزحام ، وامتهان شعور الركاب بالأصوات المرتفعة ، والكلمات الجارحة ، والتجرد من الذوق والمجاملة حيال الشيوخ الكبار أو المرضى أو السيدات ، ويتجرّأ بعضهم فيغالط

العامل بتقديم اشتراك مزيف ، أو قديم العهد ، ويثيرها مشاجرة عنيفة ، لاتسفر إلا عن اتهام المدارس بالإهمال والتقصير فى تهذيب هؤلاء المردة الشياطين .

(د) وفى الطرق العامة :

ترى بعض الطلاب يمشون فى تخنث ومجانة وتهافت ، ويثير امتعاضك ألا ترى فيهم غير الفاتر المائع ، والرخو الخليع ، ويؤذى سمعك تبادل عبارات السباب والشتائم بينهم على مسمع من المارّة ، ويقذى عينك رؤية بعضهم يبصق على الأرض، أو يلقى عليها القاذورات، أو يوجه النظرات المريبة إلى السيدات ، أما الحدائق والمتنزهات العامة فيا ويلهامن هؤلاء العابثين ، يقطفون الأزهار ، ويتلفون الخضرة ، ويشوهون كل ما تقيمه الدولة من معالم الجمال ؛ إمتاعاً للنفس ، ورفعاً لمستوى الذوق العام .

(هـ) وفى مواطن التجمع :

تسمع صفيراً مزعجاً ، وترى شغباً ممقوتاً ، وتعصباً ذميماً ، ومشية خليعة يبرأ منها خلق الشباب .

ورب قائل يقول : أليس من الإسراف أن نلقى التبعة فى جميع هذه الظواهر البغيضة من سلوك الطلاب على التعليم الدينى بالمدارس ونتهمه بالعجز والقصور ، ونتجاهل المؤثرات الأخرى ؟

ونحن نقول : إن المناهج الدينية ، بما حفلت به من موضوعات التهذيب ، وأمهات الفضائل ، ومن سير الأئمة الصالحين ، الذين تفيض حياتهم بالمثل الرشيدة ، والقيم الرفيعة ، ومن مبادئ العقيدة النقية الصافية ، ومن النصوص الدينية الهادية — كل ذلك كفيل بتهذيب النفس ، وتقويم السلوك ، ومحاربة هذه النزوات أو القضاء على أكثرها ، لو أننا اتجهنا فى التعليم الدينى اتجاهاً جديداً سديداً .

وقبل أن نرسم هذا الاتجاه يجمل بنا أن نوضح الأسباب التى عاقت التعليم الدينى بالمدارس عن إدراك الغايات المنشودة فى تنشئة الطلاب تنشئة مهذبة ، يسودها الخلق الحميد ، والسلوك القويم .

قليل من البحث والنظر يضع أمامنا حقيقة بارزة ، هى أن من هذه الأسباب ما يناوئ

التربية الدينية ، ويشن عليها حرباً خارج المدرسة ، ومنها ما هو آفة للتعليم الديني في المدرسة نفسها :

(ا) في خارج المدرسة :

١ – نعلم أن كثيراً من الأسر لاتحفل بالمبادئ الدينية ، ولا تقيم لها وزناً ، فلا تقيم الشعائر الواجبة ، ولا تلتزم بالسلوك القويم ، وربما سادها الشقاق والنزاع ، وغلب على أفرادها الأثرة والجشع ، والتحرر من تبعات الواجب ، وهذا المظهر السيء ستنعكس حتماً آثاره على الأبناء الذين يشبون في هذا الوسط الوضيع ، وهذه البيئة الاجتماعية الفاسدة، فكيف يتأتى للتعليم الديني بالمدرسة أن يصلح من شأن هؤلاء الأبناء ، ويقاوم هذه المعاول الهدامة ، التي تلاحق هذه الأجيال الناشئة ، وتراوحهم وتغاديهم في معظم أوقاتهم ، وهي في نظرهم موجهة من أصحاب السلطان عليهم ، ومصدر القدوة لهم .

٢ – وتلاميذنا يعيشون في مجتمع رحب الجنبات ، حافل بألوان الإثارة والإغراء ، يسوده غالباً عرف فاسد ، يستمد أصوله وقواعده من الأفكار السقيمة ، يبثها المضللون المنحرفون،أو الافتتان بما يدعيه المغرضون من زخارف المدنية وبهرج التجديد ، أو الاقتداء الأعمى بكل ما يبهر العين دون تبصر أو تفكير .

ويساعد على ذلك مايشعر به ذووالنفوس الضعيفة والقلوب المريضة من الضيق بأثقال الواجبات ، أو تبعات الفرائض ، التي تحمل على معالجة المكاره ، أو الحرمان من اللذات .

٣– ومع أن الدين تقوم بعض قواعده على نظرية الثواب والعقاب ، والترغيب والترهيب ، لايرى الفرد آثار هذه النظرية ملموسة سافرة في حياته الدنيا ، ولايحس لها كياناً شاخصاً يتصل بحياته اتصالا مباشراً ، ويطالعه عياناً ومشاهدة ، ومن ثم يتمادى الفرد في غيه وضلاله ؛ لأن شيئاًمن الثواب المادي ، أو العقاب المادي لايصيبه فورعمله ، ولايناله إثر تصرفاته،ولأن قدرته على التعامل في مجتمعه لايدركها غالباً فتور أو تعويق ؛ لأن الدين ليس نوعاً من المهارات التي تكتسب من المواد التعليمية الأخرى ، والتي تتخذ ذريعة لكسب العيش ، وقضاء المصالح الحيوية .

ويؤيد ذلك ما نراه في بعض الأسر الحكيمة التي تأخذ أبناءها بالحزم والشدة في تأدية

الفرائض ، والتمسك بالخلق القويم ، وتتابع مراقبتها لهم ، ومحاسبتها إياهم على كل ما يصدر عنهم من قول أو فعل ، إن هؤلاء الأبناء — بدافع من الخوف والرهبة — يتقون غضبة أوليائهم فى الأسرة ؛ فتستقيم أعمالهم ، وتحسن أخلاقهم ، وهم بهذه الرقابة اليقظة الواعية ينشئون مثلا صالحة ، آمنين الانحراف والضلال .

(ب) وفى المدرسة :

١ — تبدو آفة التعليم الدينى فى أننا نعتبر الدين مادة دراسية لها خطتها ومناهجها وكتبها وامتحاناتها ، وأن الغاية منها إنما هى الحفظ والتحصيل والفهم والإلمام ، وأن التلاميذ يتفاضلون فيما بينهم فى الدين بمدى ما بينهم من فروق فيما حفظوه ، وما ألموا به ، أما السلوك وأما الخلق فذلك لاحساب له فى موازين التقويم .

وهذه النظرة السطحية الخاطئة كانت آفة التعليم الدينى فى المدارس ؛ لأن الدين — فوق ذلك — روح وممارسة عملية للسلوك الرشيد .

ولانقصد بكلامنا هذا أن نغض من شأن المعارف الدينية ، أو أن ننتقص من قدرها وقيمتها ؛ فإن لها — ولا شك — أثراً قوياً فى التكوين الدينى للناشئين ، لها أثر قوى فى رياضة النفوس ، وإلانة القلوب ، وتهذيب الوجدان ، وفى سلامة العقيدة ، وصحة العبادة ، ولكنا نريد أن نقول : إن هذه المعارف الدينية — على اختلاف أنواعها وألوانها — إذا لم تنعكس آثارها على التلميذ سلوكاً قويماً ، ووجداناً نقياً صافياً ، وضميراً حياً ، ولفظاً مهذباً ، وعملا حميداً ، وممارسة رشيدة للفضائل والآداب الدينية — إذا أخفقت تلك المعارف الدينية فى أن تصل بالتلميذ إلى هذه المستويات السلوكية ، فإننا حينئذ لانستطيع أن ندعى أننا فعلنا شيئاً مجدياً فى التربية الدينية .

من آفة التعليم الدينى أننا نعتبره مادة دراسية لها زمن محدود فى الخطة ، هو حصة أو حصتان فى الأسبوع ، ويظن كل من المدرس والتلميذ أنه بانتهاء هذه الحصة أو هاتين الحصتين قد فرغ من مهمته الدينية ، وأن واجبه الدينى قد انقضى فى هذا الأسبوع ، وهذا فهم خاطئ ؛ فإن الدين — بطبيعته وبجوهره — عملية لها استمرار وامتداد واتصال ، لاتتقيد بزمن محدد ، ثم يتخلى عنها ، إنه استثارة دائمة للرغبة فى الثواب ، وبعث دائب للخوف من العقاب ، واستحضار كامل لمعانى الهدى وما تتطلبه من طاعة وانقياد ، وتدبر

واع لنزوات الضلال ومغالبتها بالتوقى والحذر وكبح الجماح .

. من آفة التعليم الدينى أننا نعتبره مادة دراسية ، لها مكان محدود تردد فيه أصداء التعاليم الإسلامية ، هذا المكان هو حجرة الدراسة التى تحدها جدران أربعة ، ويحمل بابها لافتة من الورق أو المعدن ، هذا هو المجال الرسمى للتربية الدينية ، فإذا ترك التلاميذ هذه الحجرة ، تركوا وراءهم هذه المعارف الدينية ، وهذه التعاليم الإسلامية هائمة سابحة ، لاتصحبهم إلى مسجد المدرسة ليصلوا ، ولا تصحبهم إلى الفناء حين يلعبون ويمرحون ويعبثون ، ولا تصحبهم فى الرحلات التى يتاح لهم فيها الحرية والانطلاق ، ولاتصحبهم إلى الحفلات التى تتسع لهم فيها فرص المتعة والبشر والابتهاج ، ولا تصحبهم إلى الملعب الذى يحتشدون فيه للتفرج برؤية المسابقات والمباريات ، ولاتصحبهم فى وسائل المواصلات ، حيث يختلطون بجماهير المواطنين ، ويبدون أمام الرأى العام نموذجاً للشباب الذى هو موضع الأمل ، ومناط الرجاء ، لاتصحبهم إلى أى موقف من هذه المواقف الحيوية الطبيعية ، التى يمارسون فيها نشاطهم وحريتهم على الفطرة والسليقة .

فالعزلة إذاً قائمة — مع الأسف — بين التعليم الدينى النظرى داخل الفصول ، والسلوك العملى خارج الفصول ، ومن الطبيعى أن يكون هذا السلوك نتيجة حتمية مباشرة لتلك التعاليم الدينية . ومع هذا لسنا من المتشائمين الذين يرون أن هذه العزلة مطردة فى جميع التلاميذ ؛ فإننا — والحمد لله — ما نزال نرى نماذج طيبة فى بعض أبنائنا التلاميذ ، ولكن مما يؤسف له أن هؤلاء التلاميذ مساكين ؛ مساكين لأنهم قلة ، ومساكين لأنهم يبدون وسط زملائهم كالغرباء ، ومساكين لأنهم موضع التندر والتفكه والتغامز والتنابز ، ما يكاد طالب فى مدرسة يظهر بين إخوانه بالصلاح والتقوى والغيرة الدينية ، حتى تنوشه الألسنة السليطة الحادة ، فى جد مر ، أو مزاح مرذول ثقيل .

٢ — وكثير من المدارس لايعنى بإشاعة الروح الدينية فى المدرسة ، وإذا كنا نفهم من كلمة « الروح » فى معرض الحديث عن السياسة ، أو الجندية ، أو الرياضة ، أو التربية ، أو غير ذلك ، حين نقول : روح سياسية ، أو روح عسكرية ، أو روح رياضية ، أو روح تربوية — إذا كنا نفهم من كلمة « روح » فى هذه الاستعمالات الطريقة أو الطابع أو الأسلوب ، فإننا نفهم من الروح الدينية فى المدارس معنى أهم وأعز وأسمى ، ذلك المعنى هو الذى نفهمه من الروح التى هى قوام الحياة فى الكائن الحى ، وإننا حين نعالج

الدراسة الدينية فى المدارس دون اهتمام بهذه الروح الدينية نشيعها فى الجو المدرسى ، فإنما نعالج جسداً هامداً خامداً ، لاحراك فيه ، ولا انبعاث له ؛ لأنه لا حياة به ، ولا روح فيه .

ولكى نشيع الروح الدينية فى المدرسة ، ولكى نرسم معالم الاتجاه السديد فى التعليم الدينى بالمدارس ، بعد ما أسلفناه من القول فى تحديد عناصر المشكلة وأبعادها ، وما قررناه فى شرح المقوّمات الأساسية لنجاح هذا التعليم — يجمل بنا أن نركز القول فى طائفة من الوصايا ، عرضنا كثيراً منها فيما سبق ، وعلينا أن نؤمن بها ، ونهتدى بهديها فى معالجة التعليم الدينى بالمدارس ، ومن هذه الوصايا :

١ — أن تحرص المدرسة — جادّة مخلصة — على أن تحاط دروس الدين بالإجلال والتوقير ، وأن تختفى منها ظواهر الاستخفاف والاستهتار .

٢ — أن يزيد احتفال المدارس بالشعائر الدينية ، وإقامتها بصورة لائقة كريمة ، بريئة من المظهرية والرياء .

٣ — أن تتابع المدرسة بعيون ساهرة يقظة سلوك الطلاب ، وتراقبهم مراقبة مستمرة واعية ، فى جميع المجالات والمواقف ، وأن تبادر بالحزم والشدة كل من يشذ أو يحيد عن الجادّة بالقول الساقط ، أو الفعل الذميم .

٤ — أن تعمل المدرسة دائماً على توفير صور القدوة الحسنة للطلاب .

٥ — أن ترصد جوائز قيمة للطلاب الذين يمتازون بسمو أخلاقهم ، ويظفرون بثناء المدرسة عليهم ، وتقدير العاملين فيها لحميد سلوكهم .

٦ — أن تزيد عناية المدرسة بالإذاعة الدينية ، وما يلقى فيها ، وأن يراقب التلاميذ فى وقت هذه الإذاعة ، وأن تكون المادة التى يستمعون إليها حية قوية التأثير ، يجدون فيها العلاج الدينى لما يصادفونه من مشكلات دنيوية ، وما يستشعرونه من أزمات نفسية .

٧ — أن يتمثل دائماً فى تصرفات المدرسة اتجاهها إلى التنشئة الدينية على أنها تربية النفس والروح ، وتعهد الخلق والضمير ، وتكوين الوجدان الدينى ، أكثر من اتجاهها إلى قصر الجهد الدينى على معالجة المعارف والمعلومات بالإلقاء والتلقين .

٨ — الاهتمام بهذه التربية ، وهذا التعهد فيما يسمى بالنشاط المدرسى فى المجال الدينى ، وقد عقدنا — فى موضع آخر من هذا الكتاب — باباً خاصاً بهذا الموضوع .

الباب التاسع

الخط العربي

مكانته فى التعليم :

لاينكر منصف أن للخط مكانة سامية فى المجال التعليمى ؛ فهو من وسائل التعبير الكتابى ، ومثل الخط الجيد فى تيسير الأداء ، وصدق الإبانة عن أفكار الكاتب مثل التعبير الجيد ، والخط المشوه الردىء لايبين مقاصد الكاتب ، وكثيراً ما يطمس معالمها ، أو ينحرف بها عن وجهها الصحيح ، ومثله فى ذلك مثل التعبيرات الملتوية ، والأساليب الركيكة التى تضجر القارئ أو السامع ، وتنأى بهما عن الفهم الدقيق المطلوب .

والخط من ضرورات الحياة المتحضرة ، ومن المزايا التى انفرد بها الإنسان عن غيره من الأحياء .

وهو — أيضاً — من الفنون الجميلة الراقية التى تشحذ المواهب وتربى الذوق ، وترهف الحس ، وتغرى بالجمال والتنسيق .

وللخط العربى آثار فنية رائعة تزدان بها المساجد والأضرحة والمؤسسات العربية والإسلامية ، وتبدو بهجته — كذلك — فى المعارض والمتاحف ودور الخيالة وغيرها .

وبعض الناس يتخذون من الخط دليلا على تقدم المدرسة ومدى نجاح تلاميذها ، ويغالى بعضهم فيجعلونه مقياساً لحظ الشخص من التعلم ، ولكن هذا المقياس غير مطرد ، فكثير من عظماء المتعلمين خطهم ردىء ولكنهم مع ذلك لايأبون الاعتراف بأن ذلك نقص فيهم ، وأنهم يودون لو أسعفتهم مواهبهم وفرصهم فى التعلم بإجادة الخط ، واستكمال هذا النقص .

وفى درس الخط مجال لتعهد كثير من المواهب العقلية كالانتباه ودقة الملاحظة والإصابة فى الموازنة والحكم ، وهو — إلى ذلك — يعوّد التلاميذ النظام والدقة والنظافة ، ويثير فيهم حب المنافسة ، ويأخذهم بالتأنى والصبر والمثابرة .

وتبدو أهمية الخط فى أوراق الإجابات ، فلاشك أن جمال الخط يشرح صدر الأستاذ ، وييسر له قراءة الإجابة وتقديرها تقديراً عادلا ، ومن المحتمل أن رداءة الخطوط

فى إجابات التلاميذ تضجر الأستاذ ، وتعجله عن التأنى فى القراءة ، واستيعاب جميع الأفكار ، وقد تحيد به عن الدقة والعدل فى التقدير .

العناية بالخط فى جمهورية مصر العربية :

ظفر الخط العربى فى جمهورية مصر العربية بمزيد من العناية والاهتمام فى مراحل تاريخية مختلفة ، فقد كان مظهراً من مظاهر الثقافة العربية والحضارة الإسلامية التى قامت عليها مصر بعد سقوط بغداد فى يد التتار ، وقد نوه ابن خلدون بما بذلته مصر فى عهده من الاهتمام بالخط وتعليمه تعليماً يستند إلى الأصول والقواعد الفنية ، وتابعت مصر رعايتها للخط العربى فى العهود التالية حتى فى العصر التركى ، وفى العصر الحديث ظلت العناية بالخط متزايدة مطردة .

١ ــ فكان مادة لها حظها من الأصالة فى جدول الدراسة بالمدارس الأولية والابتدائية ومدارس المعلمين والمعلمات ومدرسة دار العلوم ، وقد تخرج فيها مدرسو اللغة العربية والخط العربى ، وأكثرهم يجيدون الخط فناً وتعليماً ؛ نظراً لما كان له من أهمية بالغة فى دراستهم بهذه المدرسة ، تجلت فى إقبال الطلاب على إجادته ، وإسناد تدريسه إلى مجموعة من الخطاطين البارزين ، وتخصيص درجة كبيرة له ، وتقدم الممتازين فى الخط على غيرهم فى ترتيب النجاح .

٢ ــ وكان لمادة الخط درجة مستقلة فى جداول الامتحانات لها نهاية كبرى ونهاية صغرى ، ولم يكن هناك مانع من أن يرسب فى الخط من لا يرتفع مستوى خطه إلى مرتبة النجاح ، وقد كان لهذا أثر واضح فى حمل التلاميذ على الاهتمام به ، وعلى وفرة الممتازين من الطلاب فى الخط .

٣ ــ ومن مظاهر العناية بالخط إنشاء مدارس خاصة بتحسين الخطوط فى القاهرة وغيرها من العواصم الكبيرة ، ولخريجى هذه المدارس آثار خطية رائعة فى كثير من المجالات .

محنة الخط العربى :

قدر للخط العربى ــ مع الأسف ــ أن تتخلى عنه العناية فترة من الزمن ، وأن يبتلى بسلسلة من المحن القاسية التى كانت من أهم أسباب تدهوره وضعف شأنه ، فنشأ جيل

من التلاميذ يتسم برداءة الخط والاستهانة به ، والتهوين من شأنه ، إلى حد الإهمال والزراية .

وكان لذلك نتيجته الطبيعية ؛ إذْ أصبحت كتابات التلاميذ فى الكراسات وفى أوراق الامتحانات موضع السخط والتذمر والشكوى ، وضجّ ولاة الأمور لما يرون فى كتابة أبنائهم من التشويه والقبح والفساد ، ومجافاة الذوق والجمال ، وكذلك المسئولون فى الجامعات والشركات والمؤسسات والدواوين قد هالهم ما وصل إليه الخط من التدهور والفساد ، وما ترتب على ذلك من اضطراب العمل ، وخلق المتاعب والصعوبات . .

١ ــ فمن صور هذه المحنة أن عومل معاملة الخط الإفرنجى فى خطة الدراسة ، وطرق التعليم ، فحين كان للخط الإفرنجى درس كامل كان للخط العربى درس كذلك ، وحين رئى إدماج الخط الإفرنجى فى الإملاء اتبع ذلك فى الخط العربى ، وحين نودى بالاستغناء عن الأمشق والاتجاه إلى البطاقات فى الخط الإفرنجى كان على الخط العربى أن يسلك هذا الاتجاه .

ولما فقد الخط الإفرنجى أصالته فى خطة الدراسة وصار جزءاً من اللغة الأجنبية تجود عليه ببعض الدرجات على ألا يكون له أثر فى إسقاط التلميذ مهما يكن خطه رديئاً ، أبى القائمون على الخط العربى أن ينفرد الخط الإفرنجى بهذه الكارثة التى حلت به ،ورأوا أن يشاركه فى هذه المحنة ، وأن ينزل هذه المنزلة التى قضت عليه .

ومن اليسير أن نتبين وجه الخطأ فى هذه التسوية بين الخطين ؛ فبينهما تفاوت جوهرى فى قواعدهما وفى الغاية منهما .

٢ ــ ومن هذه المحنة أيضاً إدماج الخط والإملاء فى درس واحد ، فهذا الإدماج لايؤمن معه طغيان إحدى المادتين على الأخرى ، وإذا تحرى المدرس العدالة والإنصاف فربما لايسلم الدرسان من النقص وإهدار الغاية ، والنتيجة المحتومة لهذا الإدماج إنما هى ــ فى الغالب ــ إهمال الخط وتحوله إلى عمل شكلى يكمل به فراغ الحصة .

٣ ــ وقضت خطة الدراسة فى الآونة الأخيرة بأن يفقد الخط العربى أصالته ، وأن يصير جزءاً من اللغة العربية ، ولكنه جزء مهيض مهضوم ، فقد خصصت له درجات قليلة ، يراعى فى تقديرها خطّ التلميذ فى ورقة الإجابة كلها أو بعض فروعها .

وما الذى يحمل التلميذ إذن على أن يبذل شيئاً من العناية أو الجهد فى تجويد خطه ،

وقد عرف أن الخط لايؤثر فى نجاحه ؟ بل ماذا يحمل المدرسين على العناية بالخط وقد انحدرت منزلته إلى هذا الدرك .

٤ — ومما ابتلى به الخط حذف حصصه من مدارس المعلمين والمعلمات « قبل المنهج الأخير » وتحيف الزمن المخصص له فى خطة الدراسة بالمدارس الابتدائية والإعدادية ، بحجة أن كل عمل كتابى يقوم به التلميذ إنما هو تدريب على الخط ، ولكن فى هذا القول مجافاة للصواب ؛ لأن التلميذ فى هذه الأعمال الكتابية لايراعى الطريقة الفنية ، ولا يتحرى الدقة والتجميل والتجويد ، وإذا كان لنا أن نستغنى بهذه الأعمال الكتابية عن حصص تخصص للتدريب على الخط وفهم قواعده وأصوله ، فلنا أن نعفى التلميذ من حصة التعبير الشفوى بحجة أنه طول يومه يتكلم ، وأن نعفى الجندى من تعلم المشية العسكرية المنظمة ؛ لأنه طول عمره يمشى .

على أن الأعمال الكتابية اليومية لاتعد تدريباً على الخط إلا بعد دراسة قواعده وأصوله فى حصص مستقلة كافية .

وقد روعى فى بعض الخطط الدراسية أن يكون لكل من الرسم والأشغال والفلاحة والموسيقا حصتان أو أكثر فى الأسبوع ، وأن يكون للخط العربى فى هذه الخطط نفسها حصة أو نصف حصة ، ومهما تكن أهمية هذه المواد وأثرها فى التربية فإن أهمية الخط تفوقها ، فهو — ولاشك — من خير المهارات التى يكسبها الإنسان فى حياته .

٥ — وشر ما ابتلى به الخط العربى أن أسند تدريسه إلى طائفة من المدرسين ليس لهم إلمام بقواعده ؛ فهم عاجزون عن تعليمه فنًّا ، وأكثرهم خطهم ردىء ؛ فهم لذلك عاجزون عن تقديم المثل الجيدة الجديرة بالمحاكاة .

ولكن مما هون هذه الكارثة التى حلت بالخط العربى فى الميدان المدرسى أن التقارير والمذكرات التى كانت تقدم إلى ولاة الأمور فى المناسبات المختلفة من بعض الجهات ، مثل لجان الامتحانات ، ولجان المناهج ، وهيئات المؤتمرات ، والمفتشين ، والمدرسين ، كانت كلها تعترف بتدهور الخط وسوء حاله ، وتشير إلى موطن الداء ، وتقترح ألواناً شتى من طرق العلاج .

وقد تعلقت بهذه الصيحات آمال المخلصين للخط العربى ، الداعين إلى إنهاضه من عثرته ، وارتقبوا أن تتداركه عناية المسئولين ، وأن يكون له نصيب من هذه الثورة التعليمية

الشاملة التى اتجهت إلى تعديل الخطط ، وتطوير المناهج ، ولايسعنا إلا أن نعترف بأن بعض الحلول التى اقترحت لهذه المشكلة قد أخذ بها ، ولكن لاتزال الصعوبات قائمة فى سبيل بعضها الآخر .

لكى ننهض بالخط :

ولكى نستكمل علاج هذه المشكلة ، فنعيد للخط العربى مكانته ، ونبعثه فى الميدان التعليمى فنًا جميلا له بهاؤه ورونقه ، وله خطره وأهميته ، نقترح الأخذ بما يأتى :

١ ـ فصله عن اللغة العربية وجعله مادة مستقلة لها درجة خاصة فى جداول الامتحان ، لاينجح التلميذ إلا إذا حصل على نهايتها الصغرى على الأقل ، ولتكن النهاية الكبرى للخط ٢٠ درجة والنهاية الصغرى ٨ درجات ، ولا ينبغى أن يظل الخط العربى هكذا تابعاً للغة العربية ، فاقداً أصالته فى الدراسة ، وألا يظفر بما ظفر به الرسم مثلا .

٢ ـ زيادة حصصه فى الخطة الدراسية للصفين الخامس والسادس بالمدارس الابتدائية ، وتخصيص حصة له على الأقل بالصفوف الثلاثة الإعدادية ، وبالصفوف الخمسة فى دور المعلمين والمعلمات .

٣ ـ إعداد مدرسى الخط إعداداً فنيًّا تربويًّا ، فقد عنيت الوزارة بإعداد مدرسى المواد المختلفة ، وتزويدهم بالدراسات التدريبية ، حتى المواد الإضافية كالأشغال والفلاحة والتربية الرياضية ، وليس الخط أقل منها شأناً ، ولا أقل حاجة إلى المدرس الكفء الذى يعد إعداداً خاصًّا .

ويمكن الانتفاع بخريجى مدارس تحسين الخطوط ، على أن ترفع الوزارة مستوى طلابها فى امتحان القبول ، وأن تدخل التربية العملية فى برامج هذه المدارس .

وإلى أن يتوافر العدد الكافى من خريجى هذه المدارس يحسن أن تقوم كل منطقة بإعداد دراسات تدريبية لمن يتوافر لديهم الاستعداد من مدرسى اللغة العربية للقيام بتدريس الخط .

٤ ـ العناية بتفتيش الخط العربى ، وذلك بقصره على الخطاطين البارزين من رجال اللغة العربية ، وزيادة عدد هؤلاء المفتشين زيادة تمكنهم من متابعة الإشراف وجديته ؛

ودفع المدرسين إلى بذل الجهد والعناية ، فصاب المفتش الآن لايقل عن ٣٠٠ مدرسة ابتدائية وإعدادية فى منطقة مترامية الأطراف ، أو فى أكثر من منطقة ، فكيف يستطيع المفتش أن يمر بهذا العدد الضخم من المدارس؟ ومن له بالوقت الذى يكفى للإرشاد والتوجيه والتتبع ؟ ولو فرضنا أنه سيقضى فى كل مدرسة يوماً واحداً ما وجد فى العام الدراسى أياماً بعدد هذه المدارس .

ومن الحقائق المرة التى ترتبت على ذلك أن كثيراً من المدارس لايدخلها طول العام مفتش للخط ، وأن كثيراً من المدرسين يشغلون زمن الخط بتدريس اللغة العربية ، ويكلفون تلاميذهم أن يكتبوا فى البيت صفحات من كراسة الخط استعداداً للمفتش ، واتقاء خطره إن زار المدرسة ، وهذه بعض ملامح الصورة المعهودة الآن فى تدريس الخط .

وينبغى — كذلك — أن تفسح الوزارة مجال الترقى أمام هؤلاء المفتشين ، وأن تسويهم بزملائهم ، مفتشى المواد المختلفة فى الترقيات المادية والأدبية .

٥ — العناية بالأمشق والنماذج واللوحات والحروف البارزة ونحوها من الوسائل المعينة على تعليم الخط والنهوض به .

٦ — محاسبة الطالب فى كل عمل كتابى على جودة الخط ووضوحه ، واستقطاع بعض الدرجات التى يستحقها إذا لم يهتم بتحسين خطه فى الكتابة .

٧ — ينبغى تزويد المدرسين بدليل يرشدهم إلى الطرق السديدة فى تدريس الخط .

٨ — ينبغى — كذلك — أن يكون لتقدير المدرس فى مادة الخط اعتبار يؤخذ به كتقديره فى مادتى اللغة العربية والتربية الدينية ، وأن يدخل تقدير الخط فى متوسط التقدير الفنى للمدرس عن العام الدراسى .

٩ — عناية المدارس بتأليف جماعات لتحسين الخط ، يختار تلاميذها من ذوى الكفاية والاستعداد ، وتشجيعهم بالمكافآت ، وإظهار نشاطهم بمختلف الوسائل ، كأن يعهد إليهم بكتابة الإعلانات ، وحكمة اليوم ، وأهم الأخبار ، وأن يعرض إنتاجهم بين آثار النشاط المدرسى فى المعرض السنوى .

١٠ — إقامة المسابقات بين المدارس ومنح جوائز للمتفوقين . من الطلاب ومدرسيهم

الغاية من تدريس الخط :

يمكن تحديد هذه الغاية فى إقدار التلاميذ على أن يكتبوا بسرعة معقولة خطًّا واضحاً تسهل قراءته ، وعليه مسحة من جمال ، أما السرعة فتكون بتمرين اليد على الاسترسال والانطلاق فى غير إفراط ؛ حتى لاتذهب السرعة بجمال الخط .

وأما الوضوح فيكون بحمل التلميذ على اتباع القواعد والصفات الخاصة بكل حرف من حيث حجمه ، وكيفية اتصاله بغيره ، وامتلاء الأجزاء أو رقتها ، وميلها واستقامتها ، وطولها وقصرها ، وغير ذلك من الأصول الفنية .

وأما الجمال فيتحقق بانسجام الحروف ومراعاة التناسق فى أوضاع الكلمات وأبعادها .

مراحل تعليم الخط :

١ ــ الحلقة الأولى من المدارس الابتدائية .

الطفل فى هذه الحلقة يلقى مشقة كبيرة فى الكتابة ؛ لما تتطلبه من أعمال عقلية وعضلية لم يستعد لها ؛ ولهذا كان تدريب الطفل على الكتابة فى هذه المرحلة مقصوراً على نقل بعض الكلمات أو الجمل التى يعالج قراءتها ورسمها بالقلم ، أو بالتخطيط على الرمل ، أو بصنع أشكالها فى حصة الرسم أو الأشغال ، من الورق ، أو الصلصال ، أو الخرز ، ويكتفى منه بصحة الرسم ، أما الدقة أو الإجادة فلا سبيل إليها فى هذه الحلقة .

٢ ــ الحلقة الثانية من المدارس الابتدائية :

فى هذه الحلقة يؤخذ التلميذ بتحسين الخط ، ومحاكاة النماذج مع تفهيمه بعض القواعد الفنية ، ويحسن أن يقتصر تدريبه على خط النسخ ؛ لأنه الخط الذى ألفه فى كتب القراءة ، ولأن تدريبه على الكتابة يغلب أن يكون بالنقل من كتب القراءة .

كما يحسن فى هذه المرحلة ألا تشغل الحصة كلها بالتدريب على الخط ؛ فنى ذلك إضجار لهذا التلميذ الصغير ، وإرهاق لجسمه وعينيه ، بل ينبغى أن يشغل جزء من الحصة بعمل آخر كالأناشيد أو القصص أو القراءة .

٣ ــ الحلقة الثالثة من المدارس الابتدائية ، والصفوف الثلاثة بالمدارس الإعدادية :

يدرب تلاميذ هذه الصفوف جميعها على خط الرقعة وحده ؛ لأنه الخط الذى

يستخدمونه فى كتاباتهم ، ولا بأس بتمرينهم على استخدام خط النسخ فى كتابة العناوين والآيات القرآنية وأبيات الشعر

٤ ـ دور المعلمين والمعلمات :

يدرب الطلبة والطالبات على خطى النسخ والرقعة ؛ لأنهم سيقومون بتدريس النوعين فى المدارس الابتدائية ، ويحسن تدريبهم على النوعين فى كل حصة من حصص الخط ، وأن تكون عبارة النموذج متحدة فى صفحتين متقابلتين من كراسات النماذج ، تكتب فى إحداهما بخط النسخ وفى الأخرى بخط الرقعة ، ويكتب الطالب الصفحتين فى حصة واحدة ؛ وذلك لإدراك الفروق بين الحروف ، ومعرفة القواعد الخاصة بكل نوع ، كما يحسن أن تخصص بعض الصفحات لتدريب الطلاب على كتابة فقرات طويلة فى عدة أسطر ، لمراعاة التناسق بين السطور .

الوسائل المعينة على تعليم الخط :

١ ـ الأمشق وهى كراسات تطبع فيها النماذج المطلوب محاكاتها ، ومن هذه الأمشق ما يقتصر استخدامها على تأملها ومحاكاتها فى كراسات أخرى .

ومنها ما هو معد للكتابة فيه على أسطر متتالية تحت النموذج المطبوع فى أعلى الصفحة ، وهذا هو النوع الشائع لسهولة استعماله ، ولكن يؤخذ عليه أن كثيراً من المدرسين يعتمدون على هذه النماذج ، ولايستخدمون السبورة فى الشرح والإرشاد .

ومن عيوب هذه الطريقة أيضاً أن التلميذ لايستطيع محاكاة النموذج إلا فى السطر الأول ، أما فى السطر الثانى والذى يليه فإن التلميذ لاينظر إلى النموذج بل ينظر إلى خطه هو ؛ فيسوء خطه ويتكرر خطؤه فى السطور التالية ، بل يتأخر خطه فى كل سطر عن سابقه ، وقد فكر بعض المربين فى علاج هذه المساوئ بأن يكرر النموذج فى الصفحة الواحدة ، أو بأن يبدأ التلميذ الكتابة من السطر الأسفل ، ولكن هذه الطريقة غير طبيعية ، ولا تجدى فى علاج العيوب السابقة .

٢ ـ نماذج مطبوعة على ورق مقوى ، يختلف بعضها عن بعض ، وتمتاز هذه النماذج بسهولة الانتفاع بها ، واختيار ما يناسب كل تلميذ منها ، وبأن التلميذ لا يلقى صعوبة فى تحريك النموذج وجعله بجانب الكتابة ، فتكون المحاكاة دقيقة ، ولكن هذه النماذج تشوه وتتسخ بكثرة الاستعمال .

٣ – نموذج يكتبه المدرس لكل تلميذ فى الفصل ، ومن مزايا هذه الطريقة أنها تضمن التدرج بالتلميذ ، وتسمح بتكرار الإرشاد الفردى ، ولكن لايمكن استخدامها إلا مع عدد قليل من التلاميذ .

٤ – نموذج يكتبه المعلم على السبورة للفصل جميعه ، وهذا النموذج يليق بالفصول الكثيرة العدد، ولكن يعيب هذه الطريقة بعد النموذج عن التلاميذ الجالسين فى الصفوف الخلفية ، وعجز التلاميذ عن مراعاة النسبة بين ما كتب على السبورة وما يكتبون فى الكراسات .

٥ – نماذج للحروف البارزة أو المحفورة تعرض فى لوحات أمام التلاميذ ، وهذه تليق بصغار التلاميذ ، وتحتاج إلى أن يقوم المدرس بشرح الأجزاء فى جانب من السبورة.

٦ – طريقة الاقتفاء: وهى أن ترسم الحروف أوالكلمات بنقط صغيرة فى كراسات التلاميذ ونكلفهم أن يمروا بأقلامهم عليها ، وهذه الطريقة لاتليق إلا بصغار الأطفال ، وتتطلب حمل الأطفال على الدقة .

أمور تجب مراعاتها فى تعليم الخط :

١ – يجب أن نختار النماذج من العبارات السهلة التى يفهمها التلميذ ، وتتصل بحياته ونشاطه ، وتمده بألوان جديدة من الثقافة والمعرفة والخبرة ، ويجد فيها توجيهاً سديداً إلى السلوك الحميد ، ومحبة الوطن ، والتعاون المثمر لتحقيق الأهداف القومية ، وغير ذلك من الأسس الضرورية لتكوين المواطن ؛ فنى ذلك كله ربط بين درس الخط وغيره من مواد الدراسة ، ومن جهة أخرى يزداد إقبال التلميذ على الكتابة إذا كانت، العبارات شائقة مثيرة ، لاينكر فيها لفظاً صعباً ، أومعنى مستغلقاً ، أو فكرة لاتمتلئ بها نفسه .

٢ – ينبغى دائماً مراعاة الجلسة الصحية ، بأن يجلس كل تلميذ معتدلا مستقيم الظهر ، رافع الرأس ، وأن توضع الكراسة موازية لحافة الدرج .

٣ – الكتابة عمل شاق ؛ ولذا يجب على المدرس أن يخفف من أعبائها على التلاميذ ، بأن ينوع العمل فى الحصة، فلا تقضى كلها فى الكتابة المتصلة ، بل تتخلل أوقات الكتابة فترات للشرح والإرشاد، يلقى فيها التلاميذ أقلامهم ، ويريحون أصابعهم ، ويستعدون لاستئناف

الكتابة دون ضجر أو ملل .

٤ — ينبغي أن تنتهز حصة الخط لأخذ التلاميذ بطائفة من العادات الحسنة كالنظام والنظافة والطريقة المثلى لإمساك الأقلام ، وحملهم — كذلك — على هجر العادات السيئة كوضع القلم فى الفم ؛ وتلويث الأصابع أو الكراسات أو الملابس ، ونثر الحبر على الأدراج أو أرض الفصل أو حيطانه .

٥ — يحدد المدرس الغرض من كل درس ، ويثبت هذا الغرض فى كراسة الإعداد ، ويجب أن تكون هذه الكراسة مخصصة للخط ، وأن يشمل الإعداد النموذج المطلوب التدريب عليه ، والحرف الجديد المطلوب شرح أجزائه ، وبيان هذه الأجزاء ، ونماذج لهذا الحرف فى صوره وأوضاعه المختلفة .

٦ — يترك التلاميذ أحراراً فى الكتابة فلا يقيدون بالسير معاً من حيث البدء أو الانتهاء ؛ فلكل تلميذ سرعته الخاصة ، على أن يؤخذ التلاميذ جميعاً بالدقة والإجادة .

طريقة تدريس الخط :

يسلك المدرس الخطوات الآتية .

١ — التمهيد : ويكون بمطالبة التلاميذ بإخراج الكراسات وأدوات الكتابة ، وفى أثناء ذلك يكتب المدرس على السبورة التاريخين بخط جيد واضح ، ونوع المادة ، ويقسم السبورة قسمين : قسم للنموذج ، وقسم للشرح والإرشاد .

٢ — قراءة النموذج : يكلف المدرس أحد التلاميذ أن يقرأ النموذج الذى يكتب ، ثم يناقش المدرس التلاميذ فى شرح معناه شرحاً ميسراً دون إطالة .

٣ — الشرح الفنى : يطلب المدرس إلى تلاميذه أن ينتبهوا إليه ويلاحظوه فى أثناء كتابته ، ثم يكتب الحرف فى القسم الأيسر من السبورة مبيناً أجزاءه بألوان مختلفة ، مع الاستعانة بخطوط أفقية أو رأسية أو مقوسة ، لضبط أجزاء الحرف ، وتحديد اتجاهاته ، وتيسير المحاكاة على التلاميذ ، ويمكن فى هذه الخطوة عرض نموذج مجسم لهذا الحرف .

وبعد هذا التحليل يكتب الحرف كاملا متصل الأجزاء بجانب الحرف المجزأ فى قسم الشرح .

وفى القسم الأيمن من السبورة يكتب الحرف فى كلمته التى ورد فيها فى عبارة النموذج، وفيما يلى نموذج لهذا الشرح :

نفرض أن الحرف المطلوب التدريب عليه هو حرف اللام ، بخط النسخ ، ونفرض أن عبارة النموذج هى :

عَمِلَتِ الْحُكُومَةُ عَلَى إِنْصَافِ الْعُمَّالِ ، فَأَصْدَرَتْ مِنْ أَجْلِ ذَلِكَ قَوَانِينَ عَادِلَةً

فتكون السبورة بالصورة الآتية :

التاريخ الهجرى — التاريخ الميلادى

خط النسخ

ل

العمال	ل	ل
أجل	ـل	ـل
الحكومة	ل	ل
عملت	ـلـ	ـلـ

٤ ــ المحاكاة : ويحسن أن تبدأ هذه المحاكاة فى أوراق أو كراسات أخرى ، غير كراسات النماذج ، وبعد فترة يطلب المدرس إلى التلاميذ الكتابة فى كراسات النماذج ، مع مراعاة التأنى والدقة فى محاكاة النموذج المطبوع .

٥ ــ الإرشاد الفردى : وذلك بأن يمرّ المدرس بين التلاميذ ، ويرشد كلا منهم إلى مواطن الخطأ ، ويكتب له بعض النماذج بالقلم الأحمر ، موضحاً له وجه الصواب ، ووجه الخطأ ، وليس من الضرورى أن يتتبع المدرس كل الأخطاء ، بل يكتفى بأبرزها .

٦ ــ الإرشاد العام : حين يلاحظ المدرس خطأ شائعاً مكرراً يأمر التلاميذ بإلقاء الأقلام على الأدراج ، ثم يعود إلى السبورة ، ويشرح لهم صواب هذا الخطأ ، فى قسم الشرح ، ولا بأس بأن يكتب الحرف بالصورة التى رآها فى كراسات التلاميذ ، وبجانبها الحرف بالصورة الصحيحة ، على أن يخط خطاً مائلا فوق الصورة المعيبة ؛ حتى لا تعلق بأذهان التلاميذ .

٧ ــ يتابع المدرس عمله ، من حيث الإرشاد الفردى ، والإرشاد العام ، ويحسن أن يقدر كل تلميذ بدرجة تناسب خطه ، ولا مانع من تقدير خط التلميذ بدرجتين مختلفتين ، أمام سطرين مختلفين .

* * *

ويفضل بعض المدرسين فى حصة الخط أن يجلس على مقعده ، ويستدعى إليه التلاميذ ؛ ليرى كتابتهم ، ويصحح أخطاءهم ، ولكن فى هذا تضييعاً للوقت ، وإفساداً للنظام ، وتهيئة الفرص أمام التلاميذ للعبث ، والأفضل أن يمر هو بينهم .

الباب العاشر

القصّة فى المجال التربوى

ميل الأطفال إلى القصص :

الطفل ميال بطبيعته إلى القصة ، يلذ الاستماع إليها ، ويشوقه أن يقرأها ، أو يشهد حوادثها تمثل أمامه ؛ لأن فى القصة حركة وحياة تثير انتباهه ، وتجدد نشاطه ، وقد يكون فيها خيال يستهويه ويوقظ وجدانه ؛ ولأن للقصة اتجاهاً مرسوماً يأنس به الطفل ، ويجد لذة ومتعة فى تتبعه وفهم أطواره .

وللقصة — كذلك — وحدة موضوعية ، ولها مبدأ ونهاية ، وهذا يساعد على تسلسل فكرتها ، وترابط أجزائها ، فيسهل على الطفل تتبعها دون أن يشتت ذهنه ، أو يشرد تفكيره .

والنفس البشرية تستريح دائماً لتلقى المعلومات مقترنة بأسبابها ، وممهدة لنتائجها فى ترابط ومنطق ، وتلتمس دائماً ما يصل بين الأشياء أو الأحداث من علاقات زمنية أو مكانية .

وهذا كله يبدو واضحاً فى القصص ، وتستطيع أن تختبر ذلك فى الطفل حين تعمد إلى حذف جزء أصيل من القصة ، فتراه وقد تولته الحيرة ، وبدا عليه القلق ، وأخذ يتساءل منكراً محتجاً ؛ لأن هذا العرض المبتور المجتزأ لا يثبت للمنطق ، ولا يستقيم به التفكير .

ومما يثير الطفل فى القصة أن يجد نفسه ممثلة فى أحد أشخاصها ، كأن يكون بطل القصة طفلا أتى من الحيل البارعة أو الأعمال العجيبة أو التصرفات المدهشة بما يثير فى الطفل القارئ أو السامع إعجاباً أو سروراً أو شفقة أو خوفاً أو نحو ذلك من الانفعالات .

وتعدد الشخصيات ، وتباين الأعمال ، وتوالى الأحداث ، وترقب المفاجآت ، كل ذلك يجعل من القصة مصدراً مستديماً لإثارة الأطفال وإمتاعهم وتسليتهم .

مكانتها فى التربية :

تؤدى القصة فى المجال التربوى وظيفة سامية ، وتحقق كثيراً من الغايات التعليمية المنشودة :

١ — فهى معلم جذاب محبوب يأخذ عنه الأطفال كثيراً من ضروب الثقافة والمعرفة ، ويكسبون منه خبرات حيوية طريفة .

٢ — وهى من خير العوامل لتشويق الأطفال إلى التعليم ، وتحبيب المدرسة إليهم .

٣ — والقصة — مسموعة أو مقروءة — تحمل الطفل على اليقظة والانتباه ، وفى هذا رياضة له على الصبر ، وحصر الذهن ، وضبط الفكر ، وكل ذلك ضرورى لتحصيل المعارف فى حياته الدراسية .

٤ — والقصة تنمي خيال التلميذ ، وتهذب وجدانه ، وترهف حسه ، وهى — كذلك — من العوامل المساعدة على تقوية الحافظة ، وشحذ الذاكرة ؛ فالطفل يختزن فى ذهنه من القصص وأشخاصها وحوادثها أكثر مما يختزن من الأحاديث العادية .

٥ — وللقصة آثار خلقية وسلوكية ينتفع بها التلميذ ، وينطبع عليها دون إحراج أو إعنات ؛ لأنه يفهم المغزى بطريق الإيحاء والتأثر الذاتى ، لابطريق النصح السافر ، أو التوجيه المباشر ، أو غير ذلك مما تأباه طبيعة النفس البشرية .

٦ — والقصة من أنجع الوسائل لتعليم اللغة ، فهى تزود التلميذ بالأفكار والمفردات والأساليب ، وتعوده حسن الاستماع ، ودقة الفهم ، وتأخذه أحياناً بحسن الأداء وتصوير المعانى ، وهى — كذلك — من العوامل الناجحة فى دفع التلميذ إلى القراءة والاطلاع

أنواع القصة :

لا يعنينا الآن أن نستقصى هذه الأنواع ، وأن ندرس قيمة كل نوع من الناحية الفنية ؛ فتلك دراسة يفرغ لها الأدباء والنقاد .

وحسبنا فى هذا المقام أن نعرض لبعض الأنواع القصصية التى نقدمها للتلميذ ، ونوصى بها فى مكتبات الفصول :

١ — القصص الواقعى : وتشتق حوادثه من بيئة الطفل ، وتتسع دائرته بالتدريج ، وقد يؤخذ من حوادث التاريخ ، وفى هذا النوع من القصص فرصة لتهذيب خلق الطفل ، وأخذه بالعادات الحميدة ، والسلوك المهذب ، وذلك بما يعرض عليه من مثل جديرة بالاقتداء .

٢ — القصص الخرافى : وهو قصص خيالى يقوم على افتراض شخصيات وأعمال

لاوجود لها فى الواقع ، والإثارة فى هذا النوع مصدرها الغرابة والطرافة ، ومن أمثلته قصص ألف ليلة وليلة .

وينبغى فى هذا القصص البعد عما يفزع التلميذ ويؤرقه من الأعمال المزعجة ، والصور البشعة المخيفة التى تلاحقه فى يقظته ، وتروّعه فى أحلامه ، فهذا يؤدى إلى اضطراب أعصابه ، وتعقد نفسيته ، ووقوعه فريسة للخوف والجبن وانهيار الشخصية .

٣ ــ القصص الرمزى : وهو قصص يصور الحياة فى كثير من قطاعاتها بطريقة لبقة بارعة لاتحرج ولاتسوء ؛ لأن حوادثه تجرى على ألسنة الحيوان والطير ، ومن أمثلة هذا النوع قصص كليلة ودمنة .

وأكثر القصص التى تشوق الأطفال الصغار هى ما كانت من هذا النوع على أن تخلو من المعانى البعيدة ، والأفكار العميقة .

٤ ــ قصص البطولة والمغامرات : ومن أمثلتها أخبار الكشف والرحلات وتتبع الجرائم وغير ذلك ، وفى هذا النوع من القصص مادة ثقافية دسمة ، وفيه شحذ للفكر ، وتنويه بالقيم الخلقية ، وإغراء بالفضائل .

٥ ــ القصص الفكاهية : وغايتها بسط النفس وإمتاعها ، ودفع السأم عنها بما يشيع فيها من ألوان المرح والمتعة .

ولهذا النوع أثر تهذيبى محمود ؛ لأن السلوك الحميد لايعلم دائماً عن طريق المواعظ الجادة ، والنصائح الصارمة الحازمة ، بل قد تكون المواقف الفكاهية أشد تأثيراً وأكثر نجاحاً فى الدعاية للسلوك الطيب ، والتنديد بالعادات المرذولة ، والتنفير منها .

وينبغى فى هذه القصص الفكاهية البعد عن المبالغة التى تفسد الغرض ، وتؤدى إلى العبث ، وإثارة الميول الخبيثة .

٦ ــ القصص الاجتماعية : وهى التى تعالج مشكلة فى المجتمع أو تصور إحدى بيئاته ، وتتسع هذه القصص للنواحى العاطفية ، وتصوير النزعات الإنسانية كالحب والإيثار والتعاون والمكر والجشع والكيد ونحو ذلك ، وهذا النوع من القصص يتجه دائماً إلى رسم المثل العليا ، وتصوير المجتمعات الفاضلة .

٧ ــ القصص التاريخية : وتشتق حوادثها وشخصياتها من التاريخ ، وقد تدور حول

بطل وتأتى الحوادث فى ظلال سيرته ، وقد تصور حادثة تاريخية معينة وتبرز الشخصيات فى أطوار هذه الحادثة .

والقصة التاريخية تختلف عن كتاب التاريخ فى أنها تتوخى دائماً دقة التصوير ، وروعة التأثير ، وأنها لاتقف عند الشخصيات التاريخية المعروفة ، بل تضيف شخصيات أخرى ؛ لتكتمل بها العناصر الفنية للتأليف القصصى .

* * *

ويجب ألا نختار لكل مستوى من مراحل التعليم المختلفة إلا ما يناسبه من هذه الأنواع ، وأن نلاحظ أن القصص الخيالى الخرافى أليق بصغار التلاميذ ، أما القصص الملائم للكبار فيجب أن يتخلى عن عنصر الخيال والخرافة ، وقد يصلح نوع ما من الأنواع السابقة للتلاميذ فى مختلف المراحل ولكن مع مراعاة التدرج فى الفكرة والأسلوب .

شروط القصة الجيدة :

يجب فى القصة التى نعرضها على التلاميذ أو ندفعهم إلى قراءتها أن تستوفى شروطاً خاصة أهمها :

١ ــ أن يكون أسلوبها سهلا سائغاً يفهمه التلاميذ بغير مشقة أوعناء .

٢ ــ أن تزود التلاميذ بشيء من المعارف والخبرات الجديدة .

٣ ــ أن تتوافر فيها عناصر الإثارة والتشويق كالجدة والطرافة والخيال والحركة .

٤ ــ أن تكون ملائمة لمستوى التلاميذ من حيث الموضوع واللغة .

٥ ــ أن يكون لها مغزى تهذيبى .

٦ ــ أن يراعى فى طولها مناسبة الزمن المخصص لعلاجها ، فإذا كانت موضوعاً لدرس فى القراءة أو التعبير كانت قصيرة ، وإذا كانت للقراءة الحرة فلا مانع من أن تكون طويلة .

مجالات القصة فى التعليم :

نود لو سادت الطريقة القصصية أكثر المواد التى تدرس فى المرحلة الابتدائية ، وشاركت فى عرض الموضوعات الممكنة من مناهج الدراسة بالمرحلتين الإعدادية والثانوية .

(ا) فى غير اللغة العربية :

يمكن أن نستعين بالقصص فى تدريس موضوعات كثيرة من التاريخ والجغرافية ومبادئ العلوم والصحة ، وأن نضمن إقبال التلاميذ على هذه الدروس ومشاركتهم فيها ، وانتفاعهم بها .

أما التاريخ فهو بطبيعته ذو لون قصصى ؛ ولذا كانت حصته أكثر نجاحاً من حصة الجغرافية التى يغلب عليها السرد والتقرير والرغبة فى ملء أذهان التلاميذ بالحقائق .

وأكثرنا كان يضيق بدرس حوض النيل ووصفه ورسمه ؛ لأنه كان يعرض بطريقة تقريرية تثقل الذهن ، وتسئم النفس ، فإذا حول هذا الدرس إلى قصة تدور حول رحلة فى النيل أتاحت لصاحبها هذه المشاهد المختلفة فى الطبيعة والنباتات والعادات البشرية ، أمكن استهواء التلاميذ وتفهيمهم ما يراد من دراسة حوض النيل بهذه الطريقة السهلة المحببة .

وأذكر أنه فى إحدى الإذاعات المدرسية دار حديث بين سمكتين تسمى إحداهما « بلطية » وتسمى الأخرى « شلباية » سافرت هاتان السمكتان فى النيل من منبعه إلى مصبه ، واتصل بينهما الحديث طول هذا السفر عما تقع عليه أعينهما من المشاهد فى النيل وحوله ، فكانت هذه الإذاعة التى لم تزد مدتها على سبع عشرة دقيقة درساً ناجحاً شائقاً فى وصف حوض النيل .

وفى درس العلوم يمكن الانتفاع بالطريقة القصصية فى تفهيم التلاميذ ما يطلب درسه فى الحيوان والطير والنبات .

ويمكن ذلك أيضاً فى مبادئ الصحة ، وبيان العادات الصالحة والعادات الضارة القبيحة ، أو بيان الأمراض وأسبابها ، وطرق الوقاية منها على النمط المتبع فى الإرشاد الصحى للعمال والفلاحين ونحوهم .

(ب) وفى اللغة العربية :

نجد القصة مادة طيبة ملائمة فى كثير من فروع اللغة :

١ — فدرس القراءة إذا كان موضوعه قصة أقبل التلاميذ عليه ، ونشطوا له ، وانتفعوا بما فيه من أفكار وأساليب ، ونستطيع أن نشهد ذلك إذا راقبنا هؤلاء التلاميذ فى درس

القصة وفى درس آخر موضوعه ليس قصة ، وكتب القراءة ذات الموضوع الواحد لاتنجح فى جذب التلاميذ إلى القراءة الحرة إلا إذا كان موضوعها قصة .

ومكتبة الفصل لايقبل التلاميذ عليها، ولاتحقق رسالتها إلا إذا كانت حافلة بالقصص المختلفة ، ومن يتتبع سجل الاستعارة يجد أن القصص هى التى تستأثر بميل التلاميذ .

٢ ــ ودرس التعبير الشفوى إذا دار حول قصة أرهف التلاميذ آذانهم إلى الدرس ، وتتبعوا مراحل القصة ، وأجادوا التعبير عما يدور فيها من أسئلة ومناقشة ، وخرجوا من الدرس بطائفة من الأفكار المترابطة والأساليب السليمة ؛ وبهذا تتسع أفكارهم ، وتسمو أساليبهم .

وفى هذا الدرس نلاحظ نشاطاً فى التلاميذ الذين يحجمون عادة عن المشاركة فى درس التعبير الشفوى ؛ لأن القصة سهلة عليهم محببة لديهم .

وفى التعبير الكتابى حينما يكلف التلاميذ تلخيص موضوع قرءوه لايجود تلخيصهم ، ولاتستقيم عباراتهم فى الموضوعات العادية بقدرما يتأتى لهم ذلك فى الموضوعات القصصية .

على أن القصة يمكن استخدامها فى دروس التعبير بطرق كثيرة مختلفة منها :

(ا) عرض فقرات تتكون منها قصة قصيرة عرضاً غير مرتب ، ويطلب من التلاميذ ترتيبها ، وهذا النوع يناسب الأطفال الصغار ، وفيه تدريب على القراءة الصامتة وعلى الفهم معاً .

(ب) عرض طائفة من الجمل غير مترابطة ، وتكليف التلاميذ كتابة قصة مع الاستعانة بهذه الجمل .

(حـ) عرض قصة على التلاميذ قد حذف منها بعض الكلمات ، وتكليف التلاميذ وضع المحذوف .

(د) إلقاء قصة على التلاميذ ، ثم مناقشتهم فيها شفوياً بأسئلة توجه إليهم ، وتدريبهم على أن يصوغوا هم أسئلة فيها ، ثم تكليفهم بعد ذلك كتابتها ، وقد أوضحنا طريقة ذلك فى موضوع التعبير .

(هـ) مناقشة التلاميذ فى قصة قرءوها وتكليفهم تلخيصها كتابة .

(و) عرض جملة اختتمت بها قصة ، وتكليف التلاميذ كتابة القصة .

(ز) بدء قصة بعبارة تكفى لتحديد اتجاهها ورسم موضوعها ، وتكليف التلاميذ تكملة هذه القصة .

(ح) تكليف التلاميذ كتابة قصة فى موضوع معين يقترح عليهم ، وهذا النوع لايناسب إلا التلاميذ الكبار .

٣ – وموضوع الإملاء إذا كان قصة ترك فى نفوس التلاميذ آثاراً أبعد مدى من الموضوعات الأخرى .

٤ – وفى درس القواعد نستعين بالقصة القصيرة نقدمها للتلاميذ ليفهموها ، ونشتق منها الأمثلة المطلوبة لموضوع الدرس .

٥ – ودروس التراجم الأدبية إذا سيقت فى أسلوب تقريرى ضاعت بهجتها ، وفقدت عنصر الإثارة والتشويق ، ولكن الطريقة القصصية التى تتبع فى عرض سيرة الأديب تجذب التلاميذ وتشوقهم .

(ﺣ) وفى دروس التربية الدينية :

١ – تقوم دروس التهذيب على القصة وحدها ، ولا تنجح هذه الدروس بسرد الحكم وإلقاء المواعظ ، وقد أوضحنا الأسس النفسية للقصة التهذيبية فى شرح الطريقة التى تتبع فى دروس التهذيب .

٢ – ودروس السير تنجح فى التربية الدينية أكثر مما تنجح الدراسات الدينية الأخرى ؛ لما لها من صبغة قصصية تبعث اهتمام التلاميذ وتثير انتباههم .

(د) فى الصحافة المدرسية :

للقصة فى الصحف المدرسية على اختلاف أنواعها مكانة سامية ، فهى من الألوان الطريفة الشائقة بين موضوعات الصحيفة ، وهى مجال التسابق والمنافسة بين التلاميذ الذين يشتركون بأقلامهم فى تحرير الصحيفة المدرسية ، ومهما تختلف الصحف المدرسية ، وتتنوع جهود القائمين عليها فى التجديد والابتكار فإن للقصة موضعاً أصيلا فيها .

وهكذا تتجلى مكانة القصة فى النواحى المختلفة من الحياة الدراسية ، وتبدو فى معظم الدروس خير مادة تقدم للتلاميذ ، وخير طريقة يتبعها المعلم .

الباب الحادى عشر

تجارب تربوية

تمهيد :

هذه الطرق التى رسمناها لتدريس فروع اللغة العربية ، والتربية الدينية ، ليست قوالب فولاذية ، يصب فيها جميع المدرسين ، وتتشكل بها أساليب الدراسة ، ويدرج عليها المدرسون نسخاً مكررة متشابهة ، ولكنها خطوط عامة مدروسة فى ظلال البحوث النفسية ، والتجارب التربوية ، ولها من المرونة والطواعية ما يجعلها قابلة للتعديل والتهذيب ، وللمدرسين أن يتصرفوا فيها تصرفاً حرًّا ، يستوجبه التجديد والابتكار ، بل عليهم أن يبرزوا شخصيتهم واستقلالهم فى أساليبهم التعليمية .

والتربية الحديثة لاترتضى أن يظل المدرس جامداً أمام أوضاع متوارثة ، بل تطمع فى أن يكون له من الجرأة والتحرر ما يمكنه من أن يعرض أسلوباً جديداً فى تناول المنهج ، أو فى طريقة التدريس ، أو فى الأمرين معاً ، ما دام هذا الأسلوب الجديد يرسم أقرب الطرق وأوضحها ؛ لتحقيق الغايات التربوية العامة والخاصة للمادة الدراسية .

والتربية الحديثة هى التى نادت بأن يكون للتجارب شأن واعتبار فى المجالات الدراسية ؛ حتى تظل التربية دائماً عملية نامية ، تتجدد حيويتها بما تقتبسه من النتائج الناجحة لهذه التجارب التربوية .

وفى ضوء هذه الفلسفة عنيت المعاهد والكليات التربوية بأن تزاول نشاطها التجريبى فى مدارس نموذجية ، تكون لها أشبه بحقول التجارب ، ولا يعنيها أن تكلل تجاربها بالنجاح دائماً ؛ فالفائدة التى تشير إليها التجربة الفاشلة لاتقل فى قيمتها التربوية عن نتيجة التجربة الناجحة ، بل ربما كانت أدعى إلى تعديل واجب فى المناهج أو أساليب التدريس .

وفى دروس اللغة العربية ، والتربية الدينية مجال يتسع لكثير من هذه التجارب التربوية ، وأملنا كبير فى أن يرعى المدرسون هذه الناحية ، وأن يطالعونا دائماً بما قاموا به

من تجارب ، قد خططوا لها ، وراقبوا سيرها ، وسجلوا نتائجها ، واطمأنوا إلى هذه النتائج .

ورغبة منا فى تشجيعهم على اقتحام هذا الميدان ، نسوق لهم — على سبيل المثال — طائفة من هذه التجارب ، قام بها زملاؤهم فى المدارس النموذجية وغيرها :

١ — تدريس اللغة العربية وحدة متماسكة :

عماد هذه الطريقة :

أن تدرس اللغة العربية فى ظلال نظرية الوحدة ، لانظرية الفروع ، بمعنى أن اللغة مادة واحدة ، لاتقوم بين أجزائها تلك الفواصل المصطنعة ، ولاتعرف التمزيق والتقسيم إلى فروع مختلفة ، تحمل هذه الأسماء التقليدية ، وهى المطالعة ، والمحفوظات ، والقواعد ، والإملاء ، والتعبير . . . .

وقد شرحنا فى فصل سابق الأسس النفسية ، والتربوية ، واللغوية ، التى تستند إليها نظرية الوحدة .

مجال تطبيقها :

طبقت هذه الطريقة فى جميع فصول الصف الأول من مدرسة النقراشى النموذجية الإعدادية فى العام الدراسى (٥٦ — ٥٧) وكان لى الإشراف على هذه الطريقة فى ذلك العام ، ثم استمر تطبيقها مع تلاميذ هذا الصف فى الصفوف التالية ، التى انتقلوا إليها.

محور هذه الطريقة :

المحور الذى دارت حوله هذه الطريقة هو القراءة ؛ لأنها المجال الطبيعى لدراسة اللغة أفكاراً ، ومفردات ، وأساليب ، وخصائص .

الخطة التنفيذية :

أعدت مادة القراءة التى قدمت للتلاميذ فى هذه التجربة، من القصص الشائقة ، والموضوعات الطريفة ، تعرض عليهم مطبوعة فى بطاقات مطولة ، تشتمل كل منها على قصة قصيرة ، أو جزء من قصة طويلة ، وعلى طائفة من الأسئلة ، تناقش بها الجوانب

المختلفة ، وتتعهد فى التلميذ الخبرات والمهارات المطلوبة ، ومن هذه القصص والموضوعات ما يتسع لبعض الأناشيد والقطع الأدبية شعراً ونثراً .

واعتمدت مادة القراءة — كذلك — على الكتب المدرسية المقررة ، وعلى القصص المطبوعة المناسبة للتلاميذ فى مكتبة الفصل أو مكتبة المدرسة . وأصبح فى يد التلميذ طائفة منوعة من المادة القرائية ، وأصبح جو العمل كله جو نشاط وتنافس فى القراءة .

تطبيق هذه الطريقة داخل الفصل :

١ — توزع على التلاميذ البطاقة الجديدة ، أو يطالبون بإخراج البطاقة السابقة .

٢ — يقرأ التلاميذ ما فى البطاقة ، مع اتباع الطرق التربوية فى تدريس القراءة .

٣ — يقرءون الأسئلة التى فى البطاقة ، ويناقشون فى الإجابة عنها ، ومن هذه المناقشات ما يتجه إلى المفردات اللغوية ، ومنها ما يتجه إلى فهم المعنى ، ومنها ما يتناول جانباً من القواعد ، فى ظل المنهج المقرر ، وبطريقة عملية ، ومنها ما يطالب التلاميذ بالتعبير الشفوى أو الكتابى ، وبعضها يعنى برسم الكلمات رسما صحيحاً ، أو رسم بعض الجمل رسماً جميلا .

هذه هى الخطوات العامة لطريقة معالجة الموضوع ، وكل بطاقة تشتمل على هذه الألوان ، مع إدخال شىء من التغيير والتجديد والابتكار فى كل بطاقة .

وليس معنى هذا أن تعالج فى حصة واحدة كل هذه الألوان ؛ فهذا متعذر ، ولكن ينبغى أن يحدد لكل درس طائفة من هذه الأغراض ، وأن تكون هذه الأغراض واضحة فى ذهن المعلم ، ومعدة فى كراسته ، وأن تتحقق الأهداف كاملة بتحقق تلك الأغراض المحددة لكل درس .

وهذه الطريقة تتيح للكسب اللغوى أن ينمو نمواً متكاملا فى سائر اتجاهاته : كالقراءة ، والفهم ، والتعبير ، والتذوق الأدبى ، والثروة اللغوية ، والرسم الإملائى الصحيح ، والرسم الخطى الجميل ، من غير أن تطغى ناحية على أخرى ، ومن غير تقيد بحصص معينة ، أو فرص خاصة ، قد تمكن لبعض الفروع ، ولا تمكن لبعضها الآخر .

وهذه الطريقة — كذلك — تشعر التلميذ والمعلم بوحدة المادة ، وتقضى بإلغاء أسماء الدروس ، تبعاً للفروع التقليدية ، بل تتناول اللغة على النحو المعدّ فى البطاقة .

علاج هذه الطريقة خارج الفصل :

تعدّ هذه الطريقة خارج الفصل حلقة متممة للعمل بها داخل الفصل ، ومن محاسن هذه الطريقة أنها ترتب للتلميذ دائماً واجبات منزلية منظمة عاجلة ، يؤديها ويجنى منها فوائد متجددة ، تنهض به ، وترفع مستواه ، بصورة مطردة ؛ فهذه الأسئلة والمناقشات التى تشتمل عليها البطاقات ، قد يكلف التلميذ أن يستقل ببعضها فى المنزل ، كما أن الواجبات الكتابية قد يؤدى بعضها فى الفصل ، وبعضها خارج الفصل .

ويمكن بهذه الطريقة – أيضاً – علاج الفروق الفردية بين التلاميذ ، كما يمكن بها رسم طريقة دقيقة محددة ، لاشتراك الآباء فى معاونة أبنائهم .

وأعتقد أن الواجبات المنزلية لاتلقى من المدرسين والتلاميذ – فى ظلال الطريقة التقليدية – مثل هذا التنظيم الدقيق ؛ ولهذا يكثر إهمال التلاميذ ؛ إذ يتركون الدروس تتراكم أمامهم ، ويتبدد من أذهانهم ما أفادوه منها ، ويفرّون من الحفظ والتحصيل والكتابة ؛ لأن لهذه الواجبات – فى نظرهم – آجالا ممتدة ، يستطيعون فيها المطل والتسويف.

صلة هذه الطريقة بالكتب الدراسية :

لايسبق إلى الظن أن فى هذه الطريقة إهداراً للكتب المدرسية ؛ فبجانب مادة القراءة فى البطاقات المطبوعة يقرأ التلاميذ فى الكتب المقررة للقراءة ؛ وبعض الأسئلة فى البطاقات تحيل التلميذ على كتاب القواعد ؛ لحل التمرينات التى به ، أو تحيله على نص فى الكتاب المقرر . . . وهكذا .

ومن المسلم به أن الصلة بين هذه الطريقة والكتب المدرسية تشتد وتقوى إذا ألفت هذه الكتب على أساسها .

نتائج هذه الطريقة :

أعرض – فيما يلى – هذه النتائج ، نقلا عن تقرير قدمه المدرسون الذين قاموا بإجراء هذه التجربة فى آخر العام الدراسى (٥٦ – ٥٧) مع شىء من التصرف :

جانب القراءة :

١ – قرأ التلاميذ قراءة واعية دارسة عميقة ١٨٦٠ سطراً ، أى خمسة أمثال ما كان مقرراً أن يقرءوه بالطريقة التقليدية .

٢ – قرءوا – إلى جانب ذلك ، وفوق ما كان مقرراً – قصتين من حجم متوسط ، هما قصة « موسى وبنو إسرائيل » وقصة « إسماعيل الذبيح » .

٣ – قرءوا فى كتاب القراءة ما كان مقرراً ، قراءة لاتقل فى الكمّ والكيف عن قراءة زميل لهم فى مدرسة أخرى .

٤ – أتاح لهم الاطلاع الفردى ، والمجهود الشخصى الموجه ، قراءة نحو ٢٢ قصة .

٥ – روعيت الفروق الفردية فى القراءة مراعاة تامة .

٦ – ارتبطت قراءتهم – فى كثير من الأحيان – بالمشروعات التى يدرسونها ؛ فتحققت الوحدة الكاملة بين اللغة العربية وسائر المواد .

٧ – قرأ التلاميذ فكرة كاملة عن موضوعات كثيرة ، لافقرات مجتزأة كما فى بعض كتب القراءة .

٨ – أصبح المدرس يقبل على تدريس المادة بشغف ؛ لأنها من إنتاجه أو اختياره ، لاشىء مفروض عليه .

وأعتقد – بعد ذلك – أن هذه الطريقة قد حققت غاية أساسية وهى القدرة على القراءة ، وجعلها عادة محبوبة للتلاميذ .

جانب الفهم :

تقوم هذه الطريقة على أساس الفهم الدقيق لكل ما يقرأ ، ويشمل ذلك النواحى الآتية :

١ – فهم المعانى العامة للمقروء .

٣ – فهم المعانى الضمنية ، وما بين السطور .

٣ – ترتيب الأفكار والربط بينها .

٤ – مناقشة المقروء ونقده .

٥ – الموازنة بين المقروء وما يشبهه أو يخالفه .

وقد أضيفت مفاهيم جديدة إلى أذهان التلاميذ ، من المادة المقروءة ، مثل :

١ – إثارة الشعور الوطنى فى نفوس التلاميذ .

٢ – فكرة كاملة عن الريف المصرى بجميع نواحيه ، تصور جماله ، وطبيعته ، وهدوءه ، وعاداته ، وتقاليده .

٣ – بعض قصص الحيوان التى ترمز إلى معان وطنية وإنسانية .

٤ – صورة واضحة للبيئة الصحراوية .

٥ – صورة ناطقة للربيع وجماله وتنسيقه .

٦ – فكرة عن أعياد الميلاد والاحتفال بها .

٧ – بعض التمثيليات الوطنية والتاريخية ، والترفيهية ، ذات المغزى الوطنى والقومى .

٨ – معنى التضحية والطاعة فى قصة الذبيح .

٩ – قصة بنى إسرائيل وغضب الله عليهم .

جانب التعبير :

عبر التلاميذ عن كل هذه المفاهيم ، تعبيراً شفوياً وكتابياً ، بأساليبهم الخاصة ، لا بعبارات تفرض عليهم ، واستطاعوا أن يصوروا الأفكار التى حصلوها تصويراً مقبولا .

وقد جنبتهم هذه الطريقة الموضوعات التى تعرض عليهم ، وتعلو عن مداركهم ، أو لا تتصل بخبراتهم .

ومع التسليم بوجود الفروق بين التلاميذ ، صار فى مقدور كثير منهم أن يكتب أربعين سطراً فى الموضوع ، لانستطيع أن نحذف منها شيئاً .

جانب الثروة اللغوية :

حصل التلميذ على ثروة لغوية ، لاتقل عن ٣٠٠ كلمة جديدة وردت فى مادة القراءة ، وقد درست هذه الكلمات فى مجالها الاستعمالى ، لافى مجال مبتور .

جانب التذوق الأدبى :

درس التلاميذ نحو مائة بيت من الشعر ، وحفظوها بعد فهم وتذوق ونقد ، ودرسوا –كذلك – ثلاثين بيتاً أخرى ، وحفظوا أيضاً نحو ثلاثين سطراً من النثر ، ودرسوا عشرين أخرى دراسة نقدية تذوقية شاملة .

الأعمال التحريرية :

بهذه الطريقة أصبحت اللغة – فى كل اتجاهاتها – تتناولها الأعمال التحريرية ، فالتلميذ يجيب كتابة عن أسئلة القراءة ، ويعبر عن المعنى العام للمقروء ، أو يناقشه ، أو ينقده ، ويستعمل الألفاظ التى اكتسبها فى أساليب جديدة ، ويراعى الضبط فيما يحتاج إليه ، ويرسم الكلمات رسماً صحيحاً وجميلا ، كل ذلك فى إطار موحد ، من غير تفرقة بين فرع وآخر ؛ وبذلك اكتسب التلميذ دقة فى أعماله التحريرية جميعها ، لايختص بهذه الدقة ناحية دون أخرى ؛ إذا ليس للإملاء – مثلا – فرصة خاصة ، يصيب فيها ، ويخطئ فى غيرها ، وليس للخط حصة يحسن فيها ، ولايحسن فى غيرها ، وليس للإعراب والضبط السليم وقت معين ، يهتم بهما فيه ، ويهملان فى غيره .

ولو رجعنا إلى طريقة الفروع لوجدنا أن التلميذ لايضبط إلا فى درس التطبيق ، ولا يكتب بأسلوب أدبى إلا فى كراسة التعبير الكتابى ، ولايرسم الكلمات رسماً صحيحاً إلا فى كراسة الإملاء ، ولا يرسمها رسماً جميلا إلا فى كراسة الخط ؛ وذلك لانفصال كل فرع عن الآخر فى ذهنه .

وفى طريقة الوحدة لايتقيد المدرس بما يفرضه المنهج من تحديد عدد معين لموضوعات الإملاء ، وموضوعات التعبير والتطبيق ، بل يتجاوز هذه المقدرات التى تحد من نشاطه ، وتضع أمامه قيوداً وحدوداً تضايقه من ناحية ، وتوجه همه إلى الخلاص منها ، من ناحية أخرى .

الأعمال الشفوية :

فى كل درس من الدروس يقوم التلميذ بالأعمال الشفوية ، من قراءة ومناقشة وتعبير ونقد وتذوق أدبى ، وكثير من الأعمال التحريرية تسبق بالمناقشات والأحاديث الشفوية من جانب التلميذ ، ودور المعلم إنما هو التوجيه والإرشاد .

جانب الضبط اللغوى :

هذه الطريقة تحمل التلميذ على تحرّى الضبط الصحيح ، فى كل ما ينطق ويكتب ، مستخدماً فى ذلك ما مرن عليه فى مناقشات القواعد التى درسها ، وفى التطبيق عليها ، وفرق بين هذه الطريقة وطريقة الفروع ، التى لايعرف فيها التلميذ القواعد إلا فى درس القواعد ، ولايعرف الضبط إلا فى عبارات التطبيق ، التى يطلب منه ضبطها .

وقد أمكن – بطريقة الوحدة أيضاً – معالجة المنهج المقرر فى موضوعات القواعد، معالجة يسيرة ، أصبحت جزءاً من السلوك اللغوى للتلميذ ، إذ اكتفى بأن يقدم له المصطلح فى نهاية الامتزاج الكامل بالقاعدة قراءة وكتابة ، وأصبحت كل مادة القراءة والكتابة تطبيقاً عمليًّا للقاعدة ، وأصبح من الصعب على التلميذ أن يفرّق بين القواعد وغير القواعد ، بل هى مادة لضبط القراءة الصحيحة ، والكتابة الصحيحة ، وليس الغرض من دراستها حفظ القاعدة .

بعض المشكلات والصعوبات فى هذه الطريقة :

صادفت هذه الطريقة بعض الصعوبات ، أهمها :

١ – أن أولياء الأمور أنكروها ؛ إذ وجدوا فيها جديداً لم يألفوه ، وخيل إليهم أن المدرسة تسلك بأبنائهم مسلكاً غير مدرسى ، وأنها تتجه بهم اتجاهاً لايؤهلهم لاجتياز امتحانات الوزارة ، ولكن ذُللت هذه الصعوبة ، بعقد اجتماع لهؤلاء الآباء فى المدرسة ، شرحت لهم فيه أصول هذه الطريقة وفوائدها ، وصارت هذه الطريقة بعد ذلك موضع استحسانهم وثنائهم .

٢ – أن هذه الطريقة اقترحت على المدرسة فى أوائل العام الدراسى ، لاقبله بوقت كاف يسمح بإعداد المادة المناسبة للقراءة وطبعها ؛ ولكن حماسة المدرسين ، حملتهم على مضاعفة الجهود ؛ فتغلبوا على هذه الصعوبة أيضاً .

٣ – كثرة الأعمال الكتابية التى تحتاج إلى مزيد من الوقت والجهد لتصحيحها .

نتائج مقارنة :

ذكرنا سابقاً ما قرأه التلاميذ فى خلال العام الدراسى ، وبينا أنه يبلغ نحو خمسة أمثال ما يقرؤه زملاؤهم فى المدارس الأخرى .

كما أن هؤلاء التلاميذ الذين مارسوا هذه التجربة قد كتبوا أكثر من خمسة وعشرين موضوعاً فى التعبير ، وأكثر من خمس وعشرين قطعة إملائية ، وهذه المقادير تبلغ ضعفى ما يكتبه التلاميذ فى المدارس الأخرى .

وقد لوحظ — كذلك — أن الفترات التى تركت للتلميذ ؛ ليدرب فيها على تحسين خطه ، تزيد على الفترات المحددة فى المنهج الدراسى ، الذى يعالج بنظرية الفروع .

٢ — طريقة التعيينات :

هذه تجربة ثانية من التجارب التربوية التى نعرضها فى هذا الباب وهى تقوم على طريقة التعيينات ، ولهذه الطريقة نظامان :

(ا) أن نحيل الطلاب على نص من النصوص فى الكتاب ، أو فى أوراق مطبوعة ، ونوجه إليهم طائفة كبيرة من الأسئلة حول هذا النص ، تتجه إلى اختبار الفهم والذوق والقدرة على الاستنباط ، وفى درس تال نناقش الطلاب ؛ لمعرفة مدى قدرتهم على الاستقلال بالبحث .

(ب) أن نكلف ثلاثة من الطلاب إعداد بحث فى موضوع معين ، نحدده لهم ، ونزودهم بالكتب التى يرجعون إليها ، وفى حصة تالية نختار أحد هؤلاء الطلاب ليشرح هذا الموضوع لإخوانه فى الفصل فى نحو خمس عشرة دقيقة ، ثم نطلب إلى الثانى ممن أعدوا هذا الموضوع أن يقوم فيزيد على الأول ما فاته من عناصر البحث ، وكذلك الزميل الثالث ، ثم يعقب المدرس على الجميع ، وبعد ذلك يكلف مجموعة أخرى من الطلاب . . وهكذا . .

ولهذه الطريقة مزايا متعددة ؛ فهى تعوّد الطلاب الاستقلال بالعمل ، والانتفاع بالمراجع فى إعداد البحوث ، كما أنها تربى فيهم الاعتماد على النفس ، وتذكى فيهم المنافسة ، والرغبة فى التجويد .

٣ — القراءة الصحفية :

تجربة مبتكرة قامت بها مدرسة النقراشي النموذجية الثانوية ، اتخذت فيها الصحف اليومية والمجلات مادة للقراءة والمناقشة والتعبير .

أساس هذه التجربة :

ميل الطلاب إلى قراءة الصحف ، وإقبالهم على مادتها ، وتتبع موضوعاتها ، وأخبارها ؛ لما يأتي :

١ — الصحف تطالعنا دائماً بمادة طريفة ، وموضوعات جديدة ، والتجديد من عوامل الإثارة والتشويق .

٢ — أكثر الموضوعات الصحفية ، من موضوعات الساعة ، التي تدور في الأذهان ، وتشغل الرأي العام ، بل قد تشغل الرأي العام العالمي ، والطالب يشوقه أن يعيش مع الناس ، ويشترك في مناقشة ما يشغلهم ، وفي اقتراح الحلول السليمة لمشكلاتهم ؛ فيحس بذلك أنه مواطن له شأنه ؛ ومن هنا يعظم إقباله على القراءة الصحفية ، والاستماع إليها ، ومناقشة مادتها .

خطوات هذه التجربة :

١ — يقسم المدرس طلاب الفصل مجموعات ، تتكون كل منها من خمسة أو ستة .

٢ — يكلف المدرس أفراد كل مجموعة أن يتدارسوا — بصورة عامة — الصحيفة التي معهم قبل الحصة ، ويختاروا أهم أخبارها في نظرهم ويناقشوه فيما بينهم مناقشة إجمالية ، ويحسن أن يضع المدرس نظاماً يقضي بشراء مجموعة من الصحف والمجلات مما يجمعه من الطلاب ، في صورة اشتراك صحفي ، ولتكن قيمة الاشتراك قرشاً واحداً في الأسبوع ، ويمكن بهذه القروش شراء عدة صحف وبعض المجلات كل يوم .

٣ — إذا بدأ الدرس اختار المدرس طالباً من إحدى المجموعات وأجلسه مكانه ، والصحيفة أمامه ، ويعتبر هذا الطالب رئيساً للجلسة ، أما المدرس فيتخذ مجلسه بين طلابه في آخر الفصل ، كأنه فرد منهم .

٤ — يقرأ رئيس الجلسة في الصحيفة التي بيده الخبر الذي استرعى نظره ، ونظر

زملائه فى مجموعته ، وبعد أن ينتهى من قراءته ، يوجز هذا الخبر بعبارة عربية سليمة ، ثم يعلن بدء المناقشة ، وأنه مستعد للرد على ما يوجه إليه من أسئلة حول هذا الموضوع .

ولرئيس الجلسة الحق المطلق فى اختيار من يشاء من الطلاب ليسمع سؤاله ، وليجيبه ، سواء أكان هذا الطالب من مجموعته أم من غيرها ، مع ملاحظة أن تلتزم فى جميع الأسئلة والإجابات والمناقشات اللغة العربية السليمة ، فإذا تمت مناقشة الموضوع ترك الرئيس مكانه ، واختار الأستاذ طالباً غيره ، من مجموعة أخرى ؛ ليحل محل زميله السابق . . . وهكذا .

تقويم هذه التجربة :

حققت هذه التجربة كثيراً من الغايات التربوية بوجه عام ، والأهداف اللغوية بصفة خاصة .

١ ــ فقد أثارت إعجاب التلاميذ بها ، وإقبالهم عليها ، فى سرور وشوق .

٢ ــ وكانت فرصة طيبة ، درب فيها الطلاب على فن السؤال والحوار ، والإجابة المقنعة المركزة ، كما دربوا على التفكير العميق ، والربط بين المعلومات والأحداث ، وتفتحت عيونهم وعقولهم على آفاق جديدة من البحث والقراءة والتعبير .

٣ ــ هيأت للطلاب نماذج للمواقف الحيوية ، التى يستخدمون فيها اللغة العربية السليمة ، استخداماً ناجحاً فى مجالات الفهم : والاستماع ، والقراءة ، والتفكير ، والتعبير .

ولقد أتيح لمجلة « المصور » أن تشهد إحدى هذه الجلسات ، وأن تسجل ما دار فيها ، وكتبت بعد ذلك تعليقاً على هذه التجربة ، قالت فيه :

« كنا ــ إلى عهد قريب جداً ــ نسمع أن مدرساً ضبط تلميذاً وهو يقرأ إحدى الصحف أو المجلات ، وأن المدرسة قد وقعت عليه عقوبة شديدة لهذا السبب ، أما اليوم فقد تبدل الحال ، وتنبه رجال التعليم أخيراً إلى ذلك الدور الهام الذى تلعبه الصحافة فى تزويد طبقات الشعب المختلفة بزاد طيب من الثقافة العصرية المختارة ؛ ولذلك أصبحت المدرسة هى التى تجلب المجلات والصحف لتلاميذها ، وتحثهم على قراءتها ، وتقرر لهم حصصاً يناقش فيها الأساتذة تلاميذهم فيما طالعوه من بحوث ، وما فهموه من آراء .

« وفى الأسبوع الماضى أتيح « للمصور » أن يحضر إحدى حصص المطالعة الصحفية بمدرسة النقراشى النموذجية بالقبة ، واستمع إلى تلاميذ السنة الثانية[1] الثانوية ، الذين لاتتجاوز أعمارهم الثلاثة عشر ربيعاً ، وهم يتناقشون ويتجادلون — بإشراف أستاذهم — فى أدق المسائل الاجتماعية والسياسية ، بطريقة تدل على وثبة كريمة ، تبشر بنضج ذهنى مبكر » .

٤ — تجربة المنهج المتكامل :

أجريت هذه التجربة فى أحد فصول الصف الأول بمدرسة النقراشى النموذجية الثانوية ، فى العام الدراسى (٥٨ — ٥٩)

هدف هذه التجربة :

إحكام الصلة بين فروع اللغة العربية ، وتوثيق العلاقة الطبيعية بينها ، والعمل على أن يخدم كل فرع منها بقية الفروع ، ليكون النمو اللغوى نمواً متكاملا ، تحقق به الأهداف اللغوية جميعها .

الأسس العامة للتجربة :

١ — اتخاذ النصوص الأدبية محوراً للدراسات اللغوية ؛ وذلك لما يتوافر فى هذه النصوص من المزايا التى تتحقق بها فكرة « المنهج المتكامل » ومن هذه المزايا :

(ا) أن دراسة اللغة فى المرحلة الثانوية ، يغلب عليها الناحية الجمالية ، بعد أن يكون الطالب قد أتقن الناحية الشكلية .

(ب) والنص الأدبى أسمى أنواع الإنتاج اللغوى ؛ لما فيه من الصور الرائعة ، والتعبيرات الدقيقة ، والأخيلة البارعة .

(ح) ويمكن فى درس النص الأدبى معالجة الألوان البلاغية ودراستها دراسة ممتعة فى ظلال هذا النص .

(د) ودراسة النصوص تقتضى الاستعانة بالمراجع ؛ وفى هذا تهيئة للقراءة الحرة

---

(١) كانت المدرسة الثانوية فى ذلك الوقت تتكون من خمس فرق .

الواسعة ، كما تقتضى الرجوع إلى قواعد اللغة ، فتكون الدراسة النحوية دراسة طبيعية ذات وظيفة عملية .

٢ ــ سير التجربة فى حدود الخطة الدراسية ، والمنهج المقرر لهذا الصف .

٣ ــ اعتماد التجربة على نشاط الطلبة نشاطاً حرًّا مستقلاً ، تبرز فيه القراءة الواسعة، وانفرادهم بالبحث ، والرجوع إلى المصادر ، وإعداد المذكرات والتقريرات .

منهج التجربة :

اشتق لهذه التجربة منهج يجمع بين عناصر المنهج الدراسى ،وعناصر أخرى أضيفت إليه .

فالمنهج الأصلى يقضى بدراسة الأدب فى عصور محدودة هى : العصر الجاهلى ، والعصر الإسلامى ، والعصر الأموى ، ولما كانت فكرة التجربة ترمى إلى تكامل المنهج ، فقد اتجهت ــ لتحقيق هذا التكامل ــ إلى وسيلتين :

١ ــ الربط بين فروع اللغة :

٢ ــ تتبع الفنون الأدبية فى العصور المختلفة .

واقتضى هذا اختيار طائفة من النصوص ، معظمها من العصور المقررة ، وبعضها من العصور التالية ، وبخاصة العصر الحديث ، ووضع لهذه النصوص المختارة ضابط دقيق يحدد اتجاهها ، وذلك بجعلها وحدات مختلفة هى :

الحرب والبطولة ــ المرأة ــ العصبية القبلية فى الجاهلية ــ اتصال العرب بغيرهم ــ مصادر الثقافة العربية .

واختيار عدة نصوص لكل وحدة من هذه الوحدات . وسارت التجربة على أساس النصوص المختارة ، فتدرس دراسة نقدية تذوقية ، تعتمد غالباً على استقلال التلميذ ورجوعه إلى المصادر المختلفة ، مسترشداً بما بين يديه من أسئلة كثيرة منوعة ، حول النص الذى يعالجه :

كما تدرس فى ظلال هذه النصوص الأساليب النحوية التى حددها المنهج، وبعض الألوان البلاغية ، التى تتصل بأسرار الجمال الفنى فى الأدب .

وتعتمد هذه التجربة ــ كذلك ــ على القراءة الحرة ، لاستكمال البحث ، واستيفاء

عناصر الدراسة ، التى لا تتسع لها الحصص . وقد أعدت للطلبة مكتبة خاصة فى الفصل ، تحتوى على ما يحتاجون إليه من كتب ومراجع .

٥ — دراسة الأدب حول محور من الأحداث التاريخية :

اطلعت على تجربة من هذا النوع فى مدرسة المعادى النموذجية الثانوية .

نظر المدرسون إلى منهج السنة الأولى فى العصر الجاهلى ، فإذا هو ينص على ثلاثة أشياء هامة هى :

تصوير الشعر الجاهلى لحياة العرب ، وتنوع هذا الشعر فنوناً وأغراضاً مختلفة ، وترجمة بعض الشعراء .

فرأوا أن يديروا هذ المنهج حول ثلاث قصص هى :

١ — قصة امرئ القيس وحياته .

٢ — قصة حرب داحس والغبراء .

٣ — قصة النعمان ومجالسه ، وعلاقته بالشعراء ، وشىء من سيرته .

وأعدوا طائفة كبيرة من الأسئلة فى كل قصة .

وقد رأيت أن هذه القصص وأسئلتها قد تكفلت بتحقيق أهداف المنهج ، وهى تصوير الحياة العربية الجاهلية فى السلم والحرب ، ووصف العادات ، وأساليب العيش . كما عرضت هذه القصص نماذج من فنون الشعر الجاهلى المختلفة : كالوصف والحماسة والفخر والمدح والرثاء والهجاء والحكم ، وعرضت أيضاً تراجم شائقة لكل من امرئ القيس وعنترة وزهير والنابغة .

ومن الفوائد التى حققتها هذه القصص أن الطلاب قرءوها جميعها فى شوق وإقبال ، وتباروا فى الإجابة عن الأسئلة ، وكان كثير من هذه الإجابات أشبه ببحث أدبى ممتاز .

وكذلك فعل مدرسو الصف الثانى ، فكلفوا التلاميذ أن يقرءوا كتاب « هرون الرشيد » للمرحوم الأستاذ أحمد أمين ، وأن يربطوا بين مادة هذا الكتاب والموضوعات المقررة ، فنجحت هذه الدراسة ، وألم الطلاب بفكرة قيمة عن العصر العباسى ، تاريخه وأدبه فى أبهى أوقاته .

ومن الأحداث التاريخية التى يمكن دراسة الأدب فى ظلها :

(ا) حرب البسوس فى العصر الجاهلى .

(ب) يوم بدر ، ويوم السقيفة فى عصر صدر الإسلام .

(ح) استخلاف يزيد فى العصر الأموى .

(د) نكبة البرامكة فى العصر العباسى .

(ه) الحركات القومية ، والثورات التحررية فى العصر الحديث . وقد قامت مدرسة الأورمان النموذجية الثانوية بإجراء تجربة مماثلة ، وجعلت « كفاح العرب فى سبيل قوميتهم » محور الدراسة الأدبية ، المقترحة للصف الثانى .

٦ — دراسة الأدب فى ظل القومية العربية :

قامت بهذه التجربة مدرسة النقراشى النموذجية الثانوية ، فى العامين الدراسيين (٥٩— ٦٠) و (٦٠ — ٦١) .

فلسفة هذه التجربة :

تقوم هذه الفلسفة على الإيمان بأن التربية الصحيحة هى التى تشتق أهدافها وغاياتها من أهداف المجتمع وغاياته ، ولا شك أن أهم الأهداف القومية ، فى حياتنا الحاضرة ، إنما هو القومية العربية ، التى انطلقت من إسار العصور الماضية ، واحتلت مكان الصدارة بين أحداث الشرق ، وأصبحت من عوامل اليقظة والبعث فى الأمة العربية ، ومن دواعى الفزع والأرق للدول الاستعمارية .

أهداف هذه التجربة :

١ — إسهام العملية التربوية فى خدمة الأهداف القومية .

٢ — توثيق الصلة بين المنهج الأدبى والتيارات الفكرية ، التى توقظ المشاعر ، وتثير العواطف ؛ ففى ذلك حياة وقوة لدرس الأدب .

منهج التجربة :

يقوم هذا المنهج على اختيار طائفة من النصوص الأدبية ، تتصل بهذا المعنى القومى وتبرزه ، وتعرض صوره فى العصور المختلفة .

صعوبات التجربة :

نسجل – فيما يلى – شيئاً من الصعوبات التى اعترضت القائمين على هذه التجربة ، فى أول الأمر ، والتى ذكروها مفصلة فى الكتاب الذى أصدرته المدرسة عن هذه التجربة ، كان من هذه الصعوبات :

١ – أن القومية العربية بالمعنى الذى نفهمه الآن . لم تكن واضحة فى كثير من العصور السابقة ، وأن سمات هذه القومية لم تظهر إلا فى الفترات التى امتحن فيها العرب بحرب أعدائهم .

٢ – أن الأدباء العرب قد شغلتهم مآربهم الخاصة عن الهتاف بالقومية العربية ، والذياد عنها ، والدعاية لها ، ولم يتجهوا إلى هذه الغايات العامة اتجاهاً عامداً قوياً فى العصور السابقة .

٣ – لم تكن الوحدة العربية سائدة صفوف العرب فى جميع الفترات التاريخية الماضية ، بل تعرّض العرب لعوامل التفرقة والانقسام والمنازعات ، وكان لهذه الفرقة أثر فى توهين الروابط القومية .

٤ – جهد الاستعمار التركى ، والاستعمار الغربى فى تمزيق الوحدة العربية ، وتقسيم الوطن العربى الكبير ، دولا وأوطاناً متعددة .

٥ – كتب الأدب التى فى أيدى التلاميذ ، تسير فى اتجاه مغاير لاتجاه هذه الطريقة ، فلا يمكن الاكتفاء بها ، بل لابد من اختيار أكثر النصوص الصالحة من مصادر أخرى .

٦ – وهناك صعوبة جوهرية أخرى ، وهى أن المنهج المقرر يقضى بدراسة حقائق ومسائل أخرى ، لاترتبط بالقومية العربية ، والمفروض فى التجربة أنها لاتتعارض مع المنهج ، ولاتنقص منه شيئاً .

كيف ذللت هذه الصعوبات ؟

يمكن ردّ هذه الصعوبات إلى نوعين : نوع يتصل باختيار النصوص ومشقة العثور على ما يلائم التجربة منها ، وقد أمكن التغلب على هذه الصعوبة بمضاعفة الجهد ، ومعاناة الصبر فى البحث ، ونوع يتصل بالمنهج ، وضرورة الوفاء به ، وقد أمكن علاج

هذه الصعوبة بالتوسع فى فهم القومية العربية ، وإضافة وحدات أخرى ، تتصل بهذه القومية العربية من ناحية ، وتسمح بدراسة ما يتطلبه المنهج من ناحية ، وتعزيز ذلك أيضاً بجعل موضوعات القراءة والتعبير ، والتدريب اللغوى مما يخدم فكرة التجربة .

ومن الوحدات التى أضيفت :

١ ــ المجتمع العربى : وفى هذه الوحدة درست نصوص تمثل العصبية القبلية ، ونصوص تمثل التضامن العربى .

٢ ــ ملامح الشخصية القومية : وقد تجلت هذه الملامح فى أشعار الفخر والهجاء والمدح والحكم والوصف ، وفيما نطق به العرب من الأمثال والوصايا ونحوها .

٣ ــ كفاح العرب : وقد صور الأدب العربى كثيراً من ظواهر هذا الكفاح ، ومن المبادئ والبطولات العربية .

٤ ــ مقومات القومية العربية : اتسعت هذه الوحدة لتصوير الجهود العربية فى العلم والثقافة ، كما اتسعت للتعبير عن وحدة المشاعر والآمال بين الأوطان العربية .

تنفيذ التجربة :

رأت المدرسة تنفيذها فى الصفين الأول والثانى ، مستعينة بطبع النصوص فى بطاقات تحتوى على أسئلة كثيرة ، يعالج الطلاب بعضها فى الفصل مع المدرسين ، ويستقلون ببعضها فى المنزل .

واتخذت المدرسة وسائل أخرى لنجاح هذه التجربة ؛ فقد عنيت بشراء الكتب والمراجع ، وجعلها بين أيدى الطلاب فى مكتبات الفصول ، أو مكتبة المدرسة ، وخصصت للقومية العربية ركناً فى مجلة المدرسة ، التى تصدر كل أسبوع ، وركنا يومياً فى الإذاعة المدرسية ، وحفزت الطلاب على كتابة البحوث ، ومنحت المتفوقين جوائز .

تقويم هذه الطريقة :

دُرست إجابات الطلاب فى الاختبارات الشهرية والفترية ، وفى الامتحانات التجريبية وامتحان النقل ، فأثبتت هذه الإجابات ما يشهد بنجاح التجربة .

٧ — **اليوميات :**

وهذه تجربة فى تدريب التلاميذ على التعبير الحر ، قامت بها مدرسة المعادى النموذجية الثانوية ، فى العام الدراسى (٦٠ — ٦١) وتقوم فلسفة هذه التجربة على أن من أهم الوسائل لتقدم التلاميذ فى التعبير ، أن يكثروا من الكتابة، وأن يشجعوا عليها ، وأن يكونوا أحراراً فى اختيار ما يعالجونه من الموضوعات .

وقد رأت المدرسة ألا تقتصر كتابة الطلاب على الموضوعات التى تقترح عليهم فى حصة التعبير ، بل عليهم أن يضيفوا إليها موضوعات أخرى يتخيرونها ، واصطلح على تسميتها « يوميات » ولكى يهتم الطلاب بهذا الواجب الإضافى ، رأت المدرسة أن تكتب هذه اليوميات فى الكراسات الأصلية للإنشاء ؛ حتى تكون موضع الاهتمام من الطلاب ، وموضع العناية والإشراف الدقيق من المدرسين .

ولقد اطلعت على بعض هذه الكراسات ، فرأيت احتفاء الطلاب بهذه اليوميات ، من حيث اختيار مادتها ، وتحرى الإجادة فى عرضها ، كما رأيت أثر هذه التجربة واضحاً فى تقدم أساليبهم ، وسعة آفاقهم ، وإقبالهم على الكتابة ؛ إذ أن الطالب كان يكتب موضوعين أو أكثر من هذه اليوميات بعد كل موضوع من الموضوعات المشتركة .

٨ — **المجتمع الاشتراكى الديمقراطى التعاونى فى دروس الدين :**

رأت مدرسة الأورمان النموذجية الثانوية أن تدخل التربية الدينية فى نطاق التجارب التربوية ، فاختارت هذا الموضوع ؛ ليدرس فى ظلاله الصفان الأول والثانى ما يتصل به من النصوص الدينية ، والبحوث الإسلامية ، وقد استطاع القائمون على هذه التجربة أن يطوعوا موضوعات المنهج لهذه الدراسة التجريبية ؛ فحققوا بذلك فوائد كثيرة ، منها :

١ — توجيه الدروس الدينية إلى أهداف واضحة ، وغايات تمتلئ بها نفوس الطلاب .

٢ — ربط دروس الدين بالحياة ، وتوضيح مزايا الدين الإسلامى وأثره فى تنظيم الحياة الاجتماعية .

٣ — تشويق التلاميذ إلى الدروس ، وإغراؤهم بالإقبال عليها ، والمشاركة فيها .

٤ — ربط الموضوعات المدروسة بالنصوص الدينية التى توضحها .

منهج التجربة :

نعرض – فيما يلي – أمثلة من الموضوعات التى اختارتها المدرسة لهذه التجربة .

(أ) درس تحت عنوان « المجتمع الاشتراكى » النصوص والموضوعات الآتية :

١ – نظرة الإسلام إلى المال ، وحق المجتمع فيه ، ويوضح ذلك فيما يأتى :

القرآن : مثل الذين ينفقون أموالهم فى سبيل الله[١] . . . .

ما أفاء الله على رسوله من أهل القرى[٢] . . . . .

الحديث : إن لربك عليك حقاً . . . .

من كان عنده فضل ظهر . . . .

الموضوعات العامة : المحافظة على النفس والمال .

٢ – العمل والإنتاج :

القرآن : هو الذى جعل لكم الأرض ذلولا[٣] . . . .

فإذا قضيت الصلاة فانتشروا فى الأرض[٤] . . .

الحديث : لأن يأخذ أحدكم حبلا . . . .

ما أكل ابن آدم طعاماً قط . . . .

الموضوعات العامة : السعى فى طلب الرزق .

(ب) ودرس تحت عنوان « المجتمع الديمقراطى » النصوص والموضوعات الآتية :

القرآن : يأيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى[٥] . . . .

إنما المؤمنون إخوة[٦] . . . .

الحديث : خطبة الرسول فى حجة الوداع .

الناس سواسية كأسنان المشط .

المسلمون تتكافأ دماؤهم . . . .

لايكن أحدكم إمعة . . . . .

---

(١) سورة البقرة – الآية (٢٦١) .

(٢) سورة الحشر – الآية (٧) .

(٣) سورة الملك : الآية (١٥) .

(٤) سورة الجمعة : الآية (١٠) .

(٥) سورة الحجرات : الآية (١٣) .

(٦) سورة الحجرات : الآية (١٠) .

الموضوعات العامة : المساواة بين الناس فى المعاملة والقانون .

(حـ) ودرس تحت عنوان « المجتمع التعاونى » النصوص والموضوعات الآتية :

القرآن : واعتصموا بحبل الله جميعاً [١] . . . .

وتعاونوا على البر والتقوى [٢] . . .

ولتكن منكم أمة يدعون [٣] . . . .

الحديث : كلكم راع . . . .

ما من وال يلى رعية . . . .

الموضوعات العامة : روح الجماعة فى الإسلام ، وتتمثل فى الصلاة والحج والزكاة .

المسئولية الخاصة والعامة نحو النفس والأسرة والمجتمع .

---

(١) سورة آل عمران : الآية (١٠٣) .

(٢) سورة المائدة : الآية (٢) .

(٣) سورة آل عمران : الآية (١٠٤) .

الباب الثانى عشر

النشاط المدرسى فى المجال اللغوى

تمهيد :

تتحقق الأهداف التربوية للمواد الدراسية فى مجالين أساسيين ، هما :

١ ــ مجال التدريس ويشمل المنهج ، والكتب ، والوسائل الموضحة .

٢ ــ مجالات النشاط المدرسى ، وهى المواقف الطبيعية ، والفرص العملية ، التى تعالج فيها المواد الدراسية ، وإذا كان المجال الأول يتجه إلى النظريات والقواعد ، فإن المجال الثانى محوره التطبيق ، وترجمة هذه النظريات إلى إنتاج عملى مادى ، وإذا كان المجال الأول يتطلب فصولا دراسية ، وأنظمة معينة ، محددة الزمان والمكان فإن المجال الثانى تسوده الحرية ، والانطلاق ، والتخفف من هذه القيود الزمانية والمكانية .

المقصود بالنشاط المدرسى فى المجال اللغوى :

يقصد بهذا النشاط ألوان منوعة من الممارسة العملية للغة ، يقوم بها الطلاب ، ويستخدمون فيها اللغة استخداماً موجهاً ناجحاً فى المواقف الحيوية الطبيعية ، التى تتطلب الحديث ، والاستماع ، والقراءة ، والكتابة .

وقد يعرض لنا هذا السؤال : ما الفرق ــ إذن ــ بين هذه الممارسة فى مجال النشاط ، وبين ممارسة اللغة فى مجال التدريس ؟

وللإجابة عن هذا السؤال نذكر الفروق الآتية :

١ ــ أن مجال التدريس يخضع لكثير من القيود ، ولكن مجال النشاط المدرسى تسوده الحرية .

٢ ــ أن الطالب فى فرص النشاط يمارس اللغة فى دائرتها الوظيفية ، فهو متجه إلى هدف حيوى يريد تحقيقه ؛ وبهذا تزداد فاعليته وفائدته .

٣ ــ أن مجال التدريس يتجه غالباً إلى طبع التلاميذ بطابع واحد ، يحدده المنهج ، ولكن فى مجال النشاط فرصاً لإشباع الميول الخاصة ، وإبراز المواهب الفردية وتعهدها .

٤ ــ أن الطلاب يمارسون هذا النشاط اللغوى ، ونفوسهم رضية ، وصدورهم منشرحة ، ولكنهم فى مجال التدريس معرضون لمواقف كثيرة يعانون فيها الضجر والملالة والنفور .

٥ ــ فى مجال النشاط فرص طيبة لتكوين شخصية الطالب وإعداده للحياة .

أهداف هذا النشاط :

١ ــ تمكين الطلاب من الانتفاع باللغة انتفاعاً عملياً فى مجالات التعبير الوظيفى والإبداعى ، ويتحقق ذلك بممارسة الحديث ، والحوار ، والمناقشات ، والمناظرات ، فى الاجتماعات والندوات ، وبما يقوم به الطلاب من التحرير فى صحيفة الفصل ، أو مجلة المدرسة .

٢ ــ إقدار الطلاب على أن يتتبعوا ما يجد من ألوان الثقافة ، وفنون المعرفة ، وذلك بممارستهم القراءة الحرة فى مكتبة الفصل ، أو مكتبة المدرسة ، وبما يتاح لهم من فرص الاستماع إلى المحاضرات والأحاديث .

٣ ــ تقوية شخصية الطلاب ، وتربيتهم تربية خلقية واجتماعية ، وإعدادهم للمواقف الحيوية ، التى تتطلب القيادة والزعامة واحترام رأى الجماعة ، ويحقق ذلك عن طريق التمثيل والمحاضرات والندوات والحفلات ونحوها .

٤ ــ رسم الطرق السديدة لتقضية أوقات الفراغ ، والانتفاع بها فى أعمال جدية وترفيهية .

٥ ــ معالجة الطلاب الذين يميلون إلى الانطواء والعزلة ، أو الذين يغلب عليهم الخجل والتهيب والارتباك ، ففى كثير من ألوان النشاط اللغوى علاج حاسم لهذه الأدواء .

ألوان النشاط المدرسى اللغوى :

١ ــ الإذاعة المدرسية

مزاياها التربوية :

تحقق الإذاعة المدرسية أهدافاً تربوية كثيرة ، وتتيح للتلاميذ جميعاً فوائد قيمة ، يعود بعضها على المشتركين فى إعداد البرامج وإلقائها ، ويعود بعضها على سائر التلاميذ المستمعين .

(ا) فهي تقوى شخصية المذيعين ، وتدربهم على حسن الأداء ، وجودة الإلقاء ، وتعودهم إتقان اللغة ، ودقة الأساليب ، وتهيئ لهم مواقف حية طبيعية ، بريئة من التكلف ، محببة إلى نفوسهم ، يستخدمون فيها اللغة استخداماً ناجحاً ، وهى بذلك تصقل مواهبهم ، وتشحذ ميولهم ، وتربى فيهم الجرأة ، والقدرة على الارتجال ؛ وسرعة الخاطر ، ومن ناحية أخرى تنمى معارفهم ، وتدفعهم إلى الاعتماد على أنفسهم فيما يحصلون من شتى المصادر ؛ لإعداد المادة التى سيلقونها فى الإذاعة .

ومن الطلاب من يبدو فيهم الميل إلى الفردية ، والزهد فى الحياة الجماعية ، أو يستبد بهم الشعور بالضعف والنقص والتخلف ، فلو دفع هذا الصنف من الطلاب إلى الاشتراك فى هذه البرامج الإذاعية ، وظفروا بشيء من العناية والتدريب والتشجيع لكان لهم من هذه الإذاعة خير علاج .

(ب) وتعد الإذاعة بالنسبة إلى المستمعين مصدراً من أهم مصادر الثقافة المتجددة ، فهى تزودهم بألوان طريفة من المعارف والخبرات ، وتأخذهم بحسن الاستماع ، ودقة الفهم ، والقدرة على النقد والحكم .

(حـ) والإذاعة المدرسية أداة ناجحة فى خلق الوعى المستنير ، وتكوين رأى عام موحد فى المدرسة ، وربط أفراد المجتمع المدرسى ، ودعم الوحدة الفكرية بينهم ، وربطهم — كذلك — بالمجتمع الخارجى الذى يتمثل فى أهل الحى ، بما تذيعه المدرسة عليهم من ألوان مختلفة ، فى مختلف المناسبات .

التنظيم الفنى للإذاعة المدرسية :

الإذاعة المدرسية وسيلة تعليمية ناجحة ، يمكن استخدامها فى أكثر المواد المدرسية ، فينبغى مراعاة ذلك فى تنظيمها ، واختيار مادتها ، ومن وجوه هذا التنظيم :

١ — أن تعهد المدرسة بالإشراف على الإذاعة ، إلى هيئة ثابتة من مدرسى المواد المختلفة ، على أن يكون أحدهم — على الأقل — من مدرسى اللغة العربية .

٢ — أن تضع هذه الهيئة نظاماً يسمح لأكبر عدد ممكن من تلاميذ المدرسة بالاشتراك فى الإذاعة ، كأن يخصص لكل فصل أسبوع ، يعرض فيه برنامجاً متكاملا منوعاً ، أو يخصص لكل أسرة فى المدرسة أسبوع أو أسبوعان متتاليان .

٣ – تتولى هيئة الإشراف التوجيه إلى الألوان الإذاعية المناسبة ، وإرشاد التلاميذ إلى المصادر المختلفة ، التي يستعينون بها في إعداد مواد الإذاعة ، ومراجعة مايعده التلاميذ منها ، واختيار برامج أسبوعية ، تعلن للتلاميذ بلوح الإعلانات في أول كل أسبوع ، على أن تتسع هذه البرامج للإذاعات الإضافية ، التي تقتضيها مناسبات طارئة .

ومن أهم ما تتولاه هذه الهيئة المشرفة تدريب التلاميذ على أساليب الأداء ، وكسب المهارات اللغوية التي تتصل بالصوت ارتفاعاً وانخفاضاً ، وبالنطق وضوحاً وتنويعاً . . . ونحو ذلك .

وإذا أرادت المدرسة أن يتخذ النشاط الإذاعي معرضاً للتسابق بين الفصول أو الأسر أو جماعات النشاط المدرسي ، فإن هيئة التحكيم تتألف من المشرفين على الإذاعة ، وممن يضاف إليهم من المدرسين .

مادة الإذاعة وبرامجها :

البرامج الإذاعية الناجحة هي التي تتمثل فيها طرافة المادة ، وتنوع الثقافة ، مع التجديد والابتكار ، والذي يعنينا أن نوضحه الآن ، إنما هو الجانب الذي يتصل باللغة العربية ، وتحقيق أهدافها ، وفيما يلي بعض الألوان المناسبة :

١ – نشرة الأخبار ، وتتضمن طائفة من الأنباء العامة ، يقتبسها التلاميذ من الصحف اليومية ، وطائفة من الأنباء المدرسية ، يستمدها التلاميذ من رواد الفصول ، أو عمداء الأسر ، أو الأجهزة المدرسية المختلفة .

٢ – التعليق على الأنباء ، ويستدعي هذا مهارة في النقد ، وصدق الحكم ، وهذا التعليق يعده بعض الطلبة ، ويراجعه أحد المشرفين ، لضبطه ، وتبرئته من الشطط والإسراف .

٣ – التنبيهات المدرسية ، ومن أمثلتها : احترم نشيد الجمهورية ، وأصغ إليه في صمت وسكون ؛ فكل حركة أو كلام في أثناء عزفه أمر لا يتفق مع قداسة النشيد .

٤ – التوجيهات السلوكية : ويقصد بها توجيه أنظار التلاميذ إلى ألوان من السلوك الحميد الجديرة بالاقتداء ، وألوان أخرى لا تليق بالتلاميذ المهذبين ، ويمكن أن تصاغ هذه التوجيهات تحت عناوين مثيرة ، مثل : هل تقبل ؟ أو يعجبني ولا يعجبني ، أو مناظر مؤلمة ، أو صور مثالية ، أو كيف تستذكر دروسك ، أو نحو ذلك مما تسفر

عنه الرغبة فى التجديد والإثارة والابتكار .

٥ ــ قصص جذابة طريفة يؤلفها بعض التلاميذ ، أو يقتبسونها .

٦ ــ تمثيليات قصيرة تتصل بالأحداث القومية ، أو بالموضوعات الدراسية المنهجية .

٧ ــ مقطوعات من الشعر الخفيف الرائع ،للتدريب على إجادة الإلقاء وتصوير المعانى

٨ ــ بريد الطلبة : ويشمل الأسئلة والمقترحات التى يتقدم بها التلاميذ ويلقونها فى صندوق خاص ، يعلق فى فناء المدرسة ، فتذاع نماذج من هذه الأسئلة والإجابة عنها ، ونماذج من تلك المقترحات مع خلاصة للرأى فيها .

٩ ــ بعض الفكاهات والطرائف ، على أن تكون فى أسلوب مهذب ،ومن ذلك :

وقف بباب أحد الأغنياء سائل ، اسمه هرون ، ولما طال وقوفه وإلحاحه ، قال الغنى لأحد خدمه : قل لهرون ينصرف ، فردّ السائل : قل لسيدك:هرون لا ينصرف.

وكان أحد الوزراء يكره ابن الرومى الشاعر ؛ لطول لسانه فى الهجاء ، فدس إليه السم فى طعام قدمه له ، فلما أكله ابن الرومى وشعر بالألم عرف السر ، فقام من مجلسه يتلوى ، فقال له الوزير : إلى أين أنت ذاهب؟ فأجابه ابن الرومى: إلى حيث أرسلتنى ، فقال الوزير : سلم على والدى ، فقال له : ليس طريقى إلى جهنم .

والأدب العربى زاخر بأمثال هذه الطرائف ، التى تجمع بين الثقافة والترفيه .

١٠ ــ بعض الأناشيد الجديدة التى تؤلف لمناسبات خاصة .

هذه بعض الألوان ، نعرضها على سبيل التمثيل ، ونطمع فى أن نضيف إليها هيئة الإذاعة ألواناً أخرى طريفة .

الفوائد اللغوية للإذاعة المدرسية :

١ ــ التمرس باللغة الفصحى ، ويتضح ذلك من التزامها فى كل ما يذاع ، وفى هذا فائدة للمتكلم والمستمع معاً .

٢ ــ توسيع آفاق التلاميذ ، وتنمية أفكارهم ، وتزويدهم دائماً بمواد جديدة ينتفعون بها فى تعبيرهم .

٣ ــ جودة الإلقاء، وذلك شرط أساسى للوقوف أمام جهاز الإذاعة ،ويمكن بإذاعة

بعض الخطب والقصائد المسجلة تدريب المستمعين على الإلقاء الجيد .

٤ — التدريب على تأليف القصص والتمثيليات ، وتزداد هذه الفائدة إذا اتخذ هذا التأليف مجالا للمسابقات ، ونيل الجوائز .

٥ — التدريب على القراءة السريعة ، ودقة الفهم ، وجودة التلخيص وذلك بالرجوع إلى الصحف ، لإعداد نشرة الأنباء . وهكذا .

٢ — الصحافة المدرسية

أهدافها

تحقق الصحافة المدرسية كثيراً من الأهداف التربوية العامة ، وأهداف اللغة العربية بوجه خاص :

١ — فهى ترمى إلى تكوين رأى عام موحد فى المدرسة ، وإلى توجيه المجتمع المدرسى إلى الانتفاع بكل ما يتاح له من فرص التقدم والنمو .

٢ — وهى وسيلة ناجحة لتوسيع آفاق التلاميذ ، وزيادة صلتهم بالحياة ، وذلك بدراسة مشكلاتها ، ومتابعة أحداثها ، والتزود بألوان من المعارف المتجددة .

وللتلاميذ من وراء ذلك مكسب لغوى كبير ؛ فجهدهم الصحفى يدفعهم إلى التوسع فى القراءة ، وإلى إجادة الفهم ، والتمرس بألوان النقد ، والتعليق والتعبير ، ويبدو أثر ذلك واضحاً فى تفوق التلاميذ الصحفيين فى ميادين القول والكتابة .

٣ — والصحافة المدرسية تهيئ للتلميذ فرصة التعبير عن نفسه ، والكشف عن مواهبه وميوله ، والتزود بالوسائل الناجحة فى إعداده للحياة ، والتمرس بالأساليب المهنية منذ صغره ؛ فيشب وقد اكتسب خبرات قيمة ، تجعله أكثر نجاحاً فى المستقبل .

٤ — والصحافة المدرسية مصنع لتكوين شباب يؤمنون بالحق والحرية والمثل الإنسانية الرفيعة ، وكثير من الآراء والموضوعات التى عرضتها الصحف المدرسية فى الفترات الماضية يشير إلى أن معظم قادة الرأى ، وحملة الأقلام ، بدءوا خطواتهم فى صحفهم المدرسية ، كما أن سجلات المدارس تثبت أن كثيراً من قادة بلادنا قد اشتركوا فى تحرير المجلات المدرسية ، واتخذوا من هذه المجلات — مع ضيق نطاقها — منبراً حرًّا تنبعث منه صيحات الحق ، والهتاف بالحرية .

٥ – والاشتراك فى تحرير الصحف المدرسية يحمل التلميذ على الابتداع والابتكار فى اختيار الموضوعات ، وأسلوب العرض ، وانتقاء العناوين ، وتنسيق الصور .

٦ – والصحف المدرسية معرض تتراءى فيه جهود المدرسة . وآثارها التربوية ، ومرآه صادقة لما تبذل المدرسة من أنواع النشاط ، وألوان التجريب ، وما تترسمه من أساليب القيادة والتوجيه ، والنوع الناضج منها يضع أمام المطلع صورة معبرة عن الحياة المدرسية ، لا تقل فى قوة دلالتها عما تؤديه زيارة المدرسة .

٧ – وبعض الأبواب التى يحررها التلاميذ فى الصحف المدرسية ، تضطرهم إلى أن يتصلوا بشخصيات مختلفة ، يسألونها ويناقشونها ويستطلعون رأيها فى مسائل خاصة ، وفى هذا كله تدريب على ألوان متعددة من فنون القول ، وآداب الحديث ، وطريقة البحث والحوار والمناقشة .

٨ – والصحافة المدرسية نشاط جماعى ، يقتضى التعاون والتنظيم ، وفهم الأهداف والتقاء الأهواء والميول ، كما يقتضى المثابرة والاعتماد على النفس ، وكل هذا يربى فى التلاميذ الخلق الطيب ، والتمرس بصفات الرجولة .

تاريخ الصحافة المدرسية :

من المفيد أن نعرف شيئاً من هذا التاريخ ، وفيما يلى نبذة عن تاريخ الصحافة المدرسية مقتبسة من كتيب بقلم الأستاذ « محمد نصر » أصدرته الإدارة العامة للثقافة بعنوان « الصحافة المدرسية » ، « كان مولد الصحافة المدرسية فى يوم السبت ١٨ من فبراير عام ١٨٩٣ الموافق أول شعبان سنة ١٣١٠ . . . فى ذلك اليوم أقدم الطالب مصطفى كامل على مغامرة لم يسبق إليها أحد ، إذ شرع – لأول مرة فى تاريخ النشاط الثقافى الحر فى المدارس – فى إصدار صحيفة مدرسية . . . باسم « المدرسة » .

وكانت كما جاء فى العدد الأول منها .

« جريدة علمية تهذيبية . . تصدر فى اليوم الأول من كل شهر عربى إلا فى شهرى (محرم) و (صفر) فلا تصدر » .

وجعل الطالب مصطفى كامل شعار مجلته المطبوع فى صدر كل عدد « حبك مدرستك حبك أهلك ووطنك » .

وكان يديرها ويحررها كلها أولا بقلمه ، ثم تطوع كثير من الكتاب المجيدين فى ذلك العهد لمعاونته بما كانوا يكتبونه من الرسائل والمقالات .

ولم يكن من السهل على طالب فى مثل سنه أن يصدر مجلة، يتولى تحريرها و إدارتها، والإنفاق على تكاليفها . . . ولكن عبقرية مصطفى ونشاطه ، وميله لخدمة مجتمعه — عن طريق هذه المجلة المتواضعة — قد جعلته يقتطع جزءاً من ماله ، ومن وقته وراحته أثناء فراغه من تحصيل الدروس ؛ ليصدر هذه المجلة . . .

وإن الروح التى أملت على الطالب الصغير إصدار مجلة مدرسية ، وهو بعد فى التاسعة عشرة من عمره ، هى نفس الروح التى أوحت إليه إصدار جريدة اللواء فى ٢ يناير ١٩٠٠ حينما بلغ السادسة والعشرين . .. وطالب على صفحات اللواء بإجلاء المستعمرين عن مصر . . . وهى نفس الروح التى جعلته يصدر مجلة اللواء الأدبية الشهيرة فى ١٥ نوفبر ١٩٠٠ .

ومما يذكر أنه أرسل خطاباً إلى أخيه على فهمى كامل ، فى ١٩ فبراير ١٨٩٣ يقول فيه : « أبعث إليك فى هذا البريد بمجلة المدرسة ، التى أنشأتها لخدمة الناشئين لا لبلوغ الشهرة » .

وقد بلغ عدد المشتركين فى هذه المجلة ٢٤٠٠ مشترك فى مدة ثمانية أشهر فقط ، وأكثر هؤلاء كانوا من طلبة المدارس الابتدائية، واشتركت نظارة المعارف فى هذه المجلة بخمسين نسخة ، وكانت قيمة الاشتراك السنوى فيها ثمانية قروش . . .

كتب مصطفى كامل مقاله الأول بعنوان « لماذا أنشئت المدرسة » وهذه نماذج من عناوين مقالاته التى نشرت فى مجلة المدرسة .

شرف الأستاذ ومجد التلميذ — فيما يجب أن يتبع فى مطالعة الدروس — مكارم الأخلاق — نتائج شرب الدخان — محاسن الاقتصاد — نور الإسلام فى الآفاق — اتحاد الوطنيين فى الاغتراب — الصناعة والصناع — إلى غير ذلك من المقالات والمحاورات الشائقة التى تدل على نضج ثقافى مبكر .

فضلا عن أنه كان يشجع زملاءه صغار التلاميذ على الكتابة فى مجلته ، ويعلن عن عن مكافأة الممتازين منهم .

وبذلك يعتبر هذا العمل الفريد من جانب الطالب مصطفى كامل — الذى أصبح

زعيم مصر فيما بعد — بشيراً بمولد الصحافة المدرسية . . . وإيذاناً بإشراق صبح جديد، فى حياة النشاط الثقافى فى المدارس » .

تلت ذلك محاولات من جانب بعض الطلاب النابهين ، واختلف إنتاجهم الصحفى ، فكان فى بعض الأحيان مجلات واسعة ، وفى بعضها مجلات صغيرة ، وفى بعض الحالات كان هؤلاء النابهون لا يجدون متنفساً لآرائهم ، وما يدور فى نفوسهم ، إلا أن يكتبوا جملا وعبارات على جدران المدارس ، ومقاعد الفصول ، أو أن يكتبوا مقالات بأقلام الرصاص .

ثم بدأت إدارات المدارس تستجيب لرغبات الطلاب فى إصدار المجلات المدرسية ، ولكن هذه المجلات كانت تنحرف فى معظم أبوابها عن الهدف المقصود من الصحافة المدرسية ، إذ كانت تحرر بأقلام الأساتذة ، وتوزع على الطلبة إجبارياً فى نهاية العام الدراسى ، كما كان كثير منها ينحصر اهتمامه فى نشر صور الشخصيات المعروفة .

وهكذا كانت المجلات المدرسية فى تلك الفترة لا تعبر عن حياة الطلاب ، ولا تصور نشاطهم وثقافتهم .

شهدت المدارس بعد ذلك فترة ألفت فيها جماعات الصحف المدرسية ، ولكنها كانت جماعات صغيرة ، تسير فى حدود ضيقة ، ولا تمارس نشاطها إلا فى نهاية العام الدراسى ، حين تريد المدرسة إخراج مجلتها السنوية .

وكان اشتراك أعضاء جمعية الصحافة فى تحرير هذه المجلة يعتبر مغامرة من جانب الطلبة ، قد يصادفها التوفيق ، وقد يصيبها الإخفاق ، غير أن ذلك كان يعتبر من أوائل علامات النبوغ التى تظهر بين صفوف التلاميذ .

انتشرت بعد ذلك الصحف المدرسية بصورة لم تكن مألوفة من قبل ، وأثار انتشارها ثورة فكرية ، ومنافسة بين التلاميذ ، وبدءوا يطالبون بالاشتراك فى حل المشكلات التى تواجه المدرسة ، ويصرون على إخراج مجلات تنطق بلسانهم، وتعبر عن آمالهم ، ونجح هؤلاء الطلبة ، وتحققت بعض رغباتهم فى إصدار صحف الفصل وصحف الحائط .

ووقف المسئولون فى المدارس موقفين ، فبعضهم يشجع هذه المواهب الشابة الغضة ، ويعاونها بالمال ، وبعضهم يأمر بتمزيق الصحيفة أو نزعها من الفصول فوراً ؛ لأنها أذاعت على الطلبة شيئاً فيه خروج على النظام ،كما يعتقدون أوكما تعتقده روح الرجعية ،

التي كانت صدى للروح الاستعمارية ، فى تلك الأوقات .

ظفرت الصحف المدرسية بعد ذلك بشيء من الحرية والانطلاق ، ولكن ظلت ضيقة الأبواب ، محدودة الأفق ، يغلب عليها طابع النقل عن الكتاب والأدباء .

وفى عهدنا الحاضر اتخذ الاهتمام بأمر الصحافة المدرسية وضعاً جديداً ، بعد أن تبين لولاة الأمور أن هذه المجلات أداة فعالة لإيقاظ الوعى القومى والثقافى بين طلبة المدارس ، فوجه قسم الصحافة المدرسية إلى المدارس بعض التوجيهات الفنية ، التى يمكن السير على ضوئها . ثم تتابعت جهود الوزارة فى تشجيع الصحف المدرسية وتنميتها ، فأنشأت لها قسماً خاصًّا بالإدارة العامة للثقافة ، ووضعت نظاماً للمسابقة بين المدارس ، ورصدت جوائز للمدارس المتفوقة ، وهكذا أصبحت الصحافة المدرسية فى عهدنا الجديد وسيلة تعليمية تربوية ناجحة ، وأداة فعالة فى ربط المجتمع المدرسى بالمجتمع العام والتقائهما فى سبيل واحدة ، لغاية قومية واحدة .

أنواع الصحف المدرسية :

١ ـ صحيفة الفصل :

وهى التى تعبر عن الفصل بوصفه مجتمعاً صغيراً ، له أخباره ونشاطه ، ويختار الفصل لصحيفته اسماً خاصًّا تعرف به ، ويتولى إعدادها مجموعة من طلاب الفصل ، يوكل إلى كل منهم أن يحرر باباً أو موضوعاً ، ثم تتولى مجموعة أخرى إخراج العدد التالى . . . وهكذا بحيث يتاح لكل تلميذ فى الفصل أن يشترك فى صحيفة فصله أكثر من مرة ، كما يتاح للموهوبين فى الرسم والخط أن يسهموا بفنهم فى تنسيق هذه الصحيفة .

وطريقة إعدادها أن يكتب كل تلميذ فى المجموعة مقالا صغيراً ، أو قصة طريفة ، أو تعليقاً على صورة ، أو فكاهة ، أو خبراً ، أو لغزاً ، أو غير ذلك مما يصلح للنشر ، ثم تعرض هذه المادة على المشرف ، فيناقشها مع أصحابها ، ومع زملائهم المشتركين ، ويختارون لها العناوين الصالحة والصور المناسبة .

ويتوقف نجاح هذه الصحيفة على جودة التخطيط لها ، ودقة الإشراف عليها ، وتنظيم العمل بين التلاميذ ، وإرشادهم إلى تنويع الموضوعات ، وتحرّى الجدة والابتكار ، وإثارة المنافسة بين المجموعات المختلفة ، وتشجيع المجدين بالوسائل المغرية ، كاتخاذ

مادة الصحيفة موضوعاً للمناقشة في بعض الدروس ، أو للتنويه به في الإذاعة المدرسية ، أو نحو ذلك .

ولكيلا تطغى أعمال الصحيفة على أوقات التلاميذ ، يجب ألا يستقل تلميذ واحد بهذه الصحيفة ، كما يجب أن تصدر مرة واحدة في الأسبوع .

ويجب عرض صحف الشهر الواحد للفصول جميعاً في مكان خاص ، ليتاح للتلاميذ جميعاً أن يطلعوا عليها ، وأن ينتفعوا بما فيها ، وأن يوازنوا بينها ، فيكون ذلك من أقوى عوامل المنافسة والتجويد .

٢ ـ صحيفة الحائط :

وهي التي تسجل نشاط جماعة الصحافة ، وتعرضه عرضاً سريعاً متجدداً ، وتتكون مادة هذه الصحيفة من جيد الأخبار والموضوعات التي تنتخب من مجلات الفصول ، أو من مصادر أخرى ، أو مما يبتكره التلاميذ ، كما يمكن اتخاذ هذه الصحيفة معرضاً للأخبار المدرسية الهامة ، وألوان النشاط المختلفة ، وأداة لتوجيه المجتمع المدرسي توجيهاً سديداً في النواحي الثقافية والخلقية والصحية ، والرياضية ونحو ذلك ، وينبغي أن تعلق هذه الصحيفة داخل إطار جميل ، وفي موضع واحد ، يرتاده جميع التلاميذ ، وأن تصدر مرتين في الشهر على الأقل .

٣ ـ صحيفة المدرسة :

وهي المرآة الصادقة لها ، واللسان المعبر عن نشاطها ، وقد تختار المدرسة لها اسماً خاصاً ، وقد تكتفي بتسميتها « صحيفة مدرسة . . . » أو مجلة مدرسة . . . »

ويتولى تحريرها جماعة الصحافة من طلبة المدرسة ، وقد يشترك معهم بعض المدرسين بنصيب محدود ، وتتسع هذه الصحيفة لما لا تتسع له صحف الفصل ، وصحف الحائط ، من عرض نواحي النشاط المدرسي وصوره ، وعرض الجديد من التجارب ، والنظريات ، في المواد المختلفة ، وذكر البيانات والإحصاءات التي تصور بعض النواحي المدرسية وفيها ــ كذلك ــ مجال لتنمية ميول الطلبة الموهوبين ، في كتابة القصة ، أو المقالة أو عرض الألوان الأدبية الأخرى ، كالحكم والأمثال والرائع من الشعر ونحو ذلك .

وكل ما يعرض فى صحيفة المدرسة ـ مع تنوعه واختلاف مادته بين الأدب والعلوم ، والرياضة ، والفن ، والنشاط الإذاعى ، والتمثيلى ، وأخبار الرحلات ، والحفلات ، والمعسكرات وغيرها ـ كل ذلك تدريب عملى على استخدام اللغة استخداماً سليماً ، لا يتسنى داخل الفصل ، فى الدروس التقليدية ؛ لأن الفصل والدرس لا يتسعان لكل هذه الألوان فى خدمة اللغة ، وإنما تتسع لها تلك الصحيفة ، التى يمارس فيها الطالب المحرر ربط اللغة بالحياة ، ويجدها الوسيلة التى تعبر عن مشاعره وإحساسه فى مناحى تفكيره ، وهو فى كل ذلك يتحرى العرض الشائق ، والأسلوب القويم .

٤ ـ صحف المناسبات :

وهى الصحف التى تصدر فى المناسبات المختلفة ، كالأعياد الدينية أو القومية ، أو الرحلات ، أو الإقامة فى المخيمات الريفية ، أو الشاطئية ، أو نحو ذلك من المناسبات . ويمكن انتهاز مناسبة تتصل بشخصية ، لإعداد صحيفة ، لا تقتصر على هذه الشخصية ، بل تجمع أمثلة تشترك معها فى الفكرة ، أو الصفة ، وذلك كفوز أحد الرياضيين فى مسابقة دولية ، أو استشهاد بطل فى سبيل بلاده ، أو زيارة رجل عظيم للبلاد ، أو عقد مؤتمر فى إحدى المدن العربية . فكل موضوع من هذه الموضوعات يصلح نواة لبحث ضاف يتناول مجموعة من الشخصيات التى تلتقى فى صفة مشتركة .

وقد أحسن أحد مفتشى اللغة العربية توجيه التلاميذ فى إحدى المدارس إلى استغلال مناسبة خاصة فى إعداد بحث مطول ، يتناول طائفة من أبطال التاريخ العربى ، يشتركون مع صاحب هذه المناسبة ، وذلك أنه رأى فصلا يريد إصدار عدد عن الشهيد « عدنان مدنى » فقال للتلاميذ : أليس من الخير أن توسعوا نطاق هذا العدد فتجعلوه عن الشهداء وتكتبوا عن شهداء عصر النبوة (حمزة ومصعب) وعن شهداء الخلفاء الراشدين (عمر وعثمان وعلى) وعن شهداء العلويين (الحسين وجعفر الصادق) وعن الشهداء من الأئمة (أحمد بن حنبل وابن تيمية) وعن الشهداء فى ميدان السياسة (محمد كريم وعمر مكرم ومحمد فريد) وأخيراً عن « عدنان مدنى » الذى أوحى بفكرة العدد ؟

واستجاب التلاميذ لهذا التوجيه ، وانطلقوا فى ظل هذا التخطيط الجديد ، وأخرجوا عدداً قيماً بعنوان « الشهداء » وقد كلفهم ذلك قراءات منوعة ، واطلاعاً موجهاً ، أكسبهم معارف وخبرات قيمة .

التنظيم الفنى للصحافة المدرسية :

(ا) هيئة الإشراف :

بالنسبة لصحيفة الفصل ، يتولى مدرس اللغة العربية لهذا الفصل الإشراف على هذه الصحيفة وتوجيهها ، وإرشاد التلاميذ إلى الطريقة السديدة .

أما صحف الحائط ومجلة المدرسة ، وصحف المناسبات ، فتختار المدرسة هيئة للإشراف عليها من مدرسى المدرسة ، على أن يكون من بينهم أحد مدرسى اللغة العربية .

(ب) هيئة التحرير :

بالنسبة لصحيفة الفصل يعتبر تلاميذ الفصل جميعاً محررين لهذه الصحيفة ، على أن يتناوبوا العمل فيها مجموعات .

أما بقية الأنواع فتتكون هيئة التحرير من الطلاب النابهين الذين يبدو فيهم الميل والاستعداد لهذا اللون من النشاط ، ويختار أحدهم للقيام بأعمال التسجيل « سكرتير » .

(ح) جمع المادة الصحفية .

١ ــ يقوم أعضاء الأسرة الصحفية بتحرير الموضوعات ، على أن يختار كل منهم الباب الذى يميل إليه .

٢ ــ يشترك ممثلو الفرق والجماعات المدرسية فى الموضوعات المتصلة بنشاطهم .

٣ ــ لطلاب المدرسة جميعاً أن يقدموا ما يشاءون من المادة الصحفية كالاقتراحات والتعليقات والبحوث والتجارب ونحوها .

٤ ــ لجماعة التصوير مشاركة قيمة ، بتقديم مجموعات من الصور ، تمثل نواحى النشاط المدرسى ، والمناسبات المدرسية المختلفة .

٥ ــ وقد يشترك ناظر المدرسة أو بعض المدرسين بموضوعات وآراء .

(د) مراجعة هذه المادة .

بعد أن يجمع « سكرتير » الصحيفة هذه الموضوعات ، يقدمها إلى هيئة الإشراف لتتولى ــ وحدها ، أو مستعينة بمن تشاء من المدرسين ــ مراجعتها ، للتحقق من صحة مادتها ، وسلامة عبارتها ، ثم تختار أجودها ، وتنظمه فى تبويب منسق ، ثم تقدمه إلى من يعده للطبع ، فى صورته المهذبة الأخيرة .

٣ ــ القراءة الحرة

أهميتها :

هذا لون من النشاط المدرسى ، يصل الطلاب دائماً بمنابع الثقافة ، ينهلون منها ؛ فتتجدد معارفهم ، وتنمو خبراتهم ، ويزداد كسبهم اللغوى فى نواحى التفكير ، وأنماط التعبير .

وقد قالوا عن القراءة : إنها من أعظم المهارات التى يكسبها الإنسان فى حياته ، وقالوا أيضاً : إنها النافذة التى يطل منها الإنسان على طرائف المعرفة والثقافة فى العالم .

وقد تخرج كثير من العظماء ، وقادة الفكر ، وأرباب الأقلام ، عن طريق هذه القراءة الحرة .

القراءة فى الخطة الدراسية :

للقراءة فى الخطة الدراسية وقت محدد ، ولها ــ كذلك ــ مادة محدودة فى الكتب الدراسية ، لا تكفى لتحقيق الغايات الثقافية واللغوية ، ولا تنهض بالكشف عن مواهب الطلاب ، وإشباع ميولهم القرائية ؛ ولهذا كانوا فى أمس الحاجة إلى روافد أخرى ، يجدون فيها نميراً عذباً يسد حاجتهم ، ويروى ظمأهم ، وينمى ثقافتهم ، فى سعة وحرية وانطلاق ، والسبيل إلى ذلك إنما هو القراءة الحرة .

الغاية من القراءة الحرة :

١ ــ أسمى هذه الغايات أن تصبح القراءة عادة أصيلة فى نفس الطالب ، تدفعه وتلح عليه .

٢ ــ ومن هذه الغايات أن نستبين قدرة الطالب ، ونكشف عن ميوله واتجاهاته فى اختيار الألوان التى يحبها ؛ فهذا يعيننا على أن نهيئ لكل طالب ما يميل إليه من مواد القراءة ، وأن نزود المكتبة دائماً بما يسد حاجة الطلاب ، ويساير ميولهم من الكتب المختلفة الملائمة .

وليس من العسير أن نكشف هذه المواهب ، وأن نتعرف إلى تلك الميول ، فإن صفحات الاستعارة تضع أمامنا رسماً بيانيًّا ، يتضح منه اختلاف الطلاب فيما يؤثرونه

من ألوان القراءة ، فهذا يؤثر القصص ، وهذا يميل إلى الموضوعات العلمية ، وذاك يفضل البحوث الأدبية . . . وهكذا .

مجالات القراءة الحرة :

الحرية – بطبيعتها – تأبى التقييد والتحديد ، فليس لنا إذن أن نضع حدوداً لهذه القراءة الحرة ، ولكننا فى المجال المدرسى ، نفتح أمام الطالب مكتبة المدرسة ، ونضع أمام عينه دائماً مكتبة الفصل ، ونرشده إلى طريق المكتنبات العامة .

ولا تحقق غايتنا من دفع الطالب إلى القراءة ، وجعلها عادة له إلا إذا نجحنا فى اختيار ما يقرؤه الطلاب ، بحيث يكون شائقاً متجدداً ، يساير ميولهم المختلفة ، ومستواهم الفكرى واللغوى .

ومن جهة أخرى لا بد من تنظيم خطة تمكن كل طالب من أن يستفيد من المكتبة فى أوسع نطاق ، وأن يكون على صلة دائمة بما يستجدّ فيها من كتب ومجلات ، وسبيل ذلك أن نعلنه دائماً بالجديد ، مع تعريف موجز به .

جماعة أصدقاء المكتبة :

تختار هذه الجماعة ممن عرفوا بحب القراءة ، والميل إلى الاطلاع ، وهذه الجماعة – كما يفهم من اسمها – يدور نشاطها فى محيط القراءة ، والاختلاف إلى المكتبة ، ولا تنحصر الغاية من تأليفها فى إفادة أفرادها ، وتنمية ميولهم القرائية ، ولكن لها غاية أخرى تعود على سائر الطلبة بمنافع جليلة ؛ ذلك أن المدرسة تعد أفراد هذه الجماعة سفراء بين المكتبة والصحف من جهة ، وطلبة المدرسة من جهة أخرى ، وعلى هؤلاء السفراء أن يتابعوا – فى دقة واهتمام – كل ما يرد إلى المدرسة من كتب أو مجلات جديدة ، وأن يعكفوا عليها ، يطالعون أهمها ، ويكتبون عن كل منها تعريفاً موجزاً ، يعلنونه للطلاب فى لوح الإعلانات ، ويحسن أن تقسم هذه الجماعة الكبيرة جماعات صغيرة ، تتولى كل منها الإرشاد إلى مجموعة من الكتب ، ذات أهداف خاصة ، فتكون إحدى هذه المجموعات مثلا للقومية العربية ، ومجموعة أخرى لغزو الفضاء ، وثالثة لمؤتمرات الشباب ، ورابعة للحركات التحررية ، وخامسة لأشهر الأعلام ، وسادسة لغرائب الطبيعة ، وسابعة للتصنيع والإنتاج القومى ، كما يكون منها مجموعة تعرض قصاصات من الصحف ،

مما يكتب تحت العناوين : « ما قل ودل » أو « فكرة » أو « نحو النور » أو مختارات من الصحف الأدبية فى بعض الجرائد . . . ونحو ذلك مما يغرى التلاميذ بالقراءة ، ويقفهم على نتائج عملية سارة ، وإرشاد الطلبة إلى هذه المجموعات من الكتب قد يكون عن طريق التعريف بها فى خلاصات تعلق بلوح الإعلانات ، وقد يكون بعقد ندوات يحضرها طلبة المدرسة ، ويتولى فيها جماعة أصدقاء المكتبة عرض هذه الكتب ، والتحدث عنها ، بطريقة موجزة مركزة شائقة .

صلة النشاط القرائى بألوان النشاط الأخرى :

من اليسير أن ندرك أن كل نشاط لغوى يعتمد دائماً على القراءة ، فالإذاعة ، والصحافة والتمثيل ، والندوات ، ونحوها ، لا يستغنى عما يُقرأ ، وعمن يقرأ .

ومن اليسير — كذلك — أن ندرك أن القراءة الهادفة تلقى من الطلبة قبولا وحماسة . ولكى نستحث الطلبة على القراءة الحرة ، ونشجع عليها من يعوزهم الميل إليها ، نعمل دائماً على دعم الصلة بين هذه القراءة والمناشط الأخرى ، كالإذاعة والصحافة ، فنجعل فى برامج الإذاعة فرصاً لعرض الطريف الجديد مما اطلع عليه الطلاب ، ونجعل من صفحات المجلة — كذلك — متسعاً لأمثال هذه العناوين .

أحسن ما قرأت — من أعجب ما قيل — هل علمت — هل قرأت ؟ — هل تعرف ؟ . . . وهكذا .

٤ — نادى اللغة العربية

من ألوان النشاط المدرسى المحبب ما يمارسه الطلاب فى نادى المدرسة ، ويمكن تخصيص ناد للغة العربية ، يجتمع فيه الطلاب ، وتسوده روح العروبة ، فى كل ما يعالجونه من الأحاديث والمناقشات ، تدور بطريقة منظمة ، أو بطريقة حرة ، فتعقد فيه المباريات الشعرية ، والمساجلات الأدبية والقصصية ، إلى غير ذلك مما يبتكره المشرفون على هذا النادى ، من مدرسى اللغة العربية .

والاجتماع فى هذا النادى فرصة طيبة للتسلية ، والاستماع إلى الأغانى المختارة ،

والاطلاع على الصحف والمجلات ، والكتيبات الصغيرة الحديثة ، ويمكن – كذلك – أن تمارس فيه فنون شائقة مفيدة ، مثل الألعاب اللغوية ، ومسابقات الكلمات الأفقية والرأسية ، ونحو ذلك مما يتسع للتجديد والابتكار .

كما يمكن أن تعقد فيه ندوات مختلفة ، يدرب فيها الطلبة على الحوار ، والإلقاء ، وإدارة المناقشات ، وتسجيل المحاضر ، ويعالجون فيها أموراً تهمهم ، أو تهم أهالى الحى ، ولا شك أن فى ذلك كله كسباً لغويًّا ، يجنى ثمرته الطلاب .

٥ – التمثيل

أهمية المسرح المدرسى :

يعد المسرح المدرسى دعامة قوية من دعائم التربية والتعليم :

١ – فهو من العوامل المساعدة على نضج الطالب ، واكتمال شخصيته ، وتمرسه بفن الحياة ، فى اتساق مع نفسه ، وانسجام مع المجتمع الذى يعيش فيه .

٢ – والمسرح المدرسى يمد الطالب بالمعلومات ، ويزوده بأنواع كثيرة من الخبرات والمهارات ، فيدربه على الأداء المعبر ، والنطق الواضح ، كما يعوده الإلقاء الجيد ، وتنويع الصوت ، ورعاية ما يقتضيه المقام من ألوان السلوك .

٣ – والتمثيل المدرسى عمل جماعى ، يتوقف نجاحه على التعاون ، والصبر ، والمواظبة وإنكار الذات ، والاعتماد على النفس ، وغير ذلك مما يخلق فى الطلاب صفات الرجولة.

٤ – والمواقف التمثيلية علاج ناجح للطلاب الذين يغلب عليهم الخجل والتهيب ، ويميلون إلى العزلة والانطواء .

٥ – والتمثيل المدرسى يضفى على جو المدرسة المرح والبهجة والسرور ، ويخفف عنه من أثقال الحياة الرتيبة الجافة الجامدة .

٦ – وهو من الوسائل التعليمية التى تفوق غيرها فى توضيح المعلومات للتلاميذ ، وتثبيتها فى أذهانهم ، وتأثيرها فى سلوكهم ؛ لأنهم يرون الأشياء أمامهم ماثلة ناطقة متحركة .

٧ – ويمكن بالمسرح المدرسى توثيق العلائق بين المدرسة وبيئتها ومعالجة ما فى البيئة من أدواء اجتماعية ، أو انحرافات سلوكية ، أو نحو ذلك .

٨ ــ والتمثيل المدرسى يتيح للطلاب فرصاً يستقلون فيها بحمل التبعات ، والاضطلاع بالمسئوليات ، ويتعودون فيها مواجهة الجماهير ، دون خوف أو تهيب ، ويدربون على ضبط النفس ، وحسن التصرف ؛ وبذلك تتكامل شخصياتهم .

تنظيم النشاط التمثيلى :

التمثيل المدرسى يبدو نشاطه فى مجالات مختلفة ، على حسب الغاية من كل منها :

١ ــ فقد ينهض الفصل وحده بتمثيليات قصيرة ، يقتبسها المدرس ، أو بعض التلاميذ النابهين من الموضوعات الدراسية فى الأدب ، أو التاريخ ، أو الاجتماع ، أو المواقف الحيوية الخارجية .

٢ ــ وقد يتألف من كل أسرة مدرسية فرقة للتمثيل ، تعرض نشاطها فيما تقيمه من حفلات ، أو ندوات .

٣ ــ وقد تؤلف المدرسة فرقة للتمثيل ، ينتخب أفرادها من الطلاب الموهوبين فى الفصول المختلفة ، ويختار لها من المدرسين هيئة تشرف عليها ، على أن يكون أحد أعضائها من مدرسى اللغة العربية ؛ لتدريب الطلاب على النطق الصحيح السليم .

التمثيل المدرسى واللغة العربية :

إذا عد التمثيل المدرسى لوناً من النشاط العام للمدرسة ، فإنه يعد وسيلة تعليمية للغة العربية ، ومقياساً دقيقاً لمستوى الطلاب فيها .

١ ــ فهو يحقق كثيراً من أهداف اللغة العربية ، وقد أشرنا إليها فى الحديث عن أهمية المسرح المدرسى .

٢ ــ وهو خطوة من خطوات درس القراءة للتلاميذ الصغار ، إذا كان الموضوع يصلح للتمثيل ، وكذلك هو خطوة من خطوات تدريس القصة ، فى حصة التعبير ، وحصة التهذيب .

٣ ــ ويمكن تكليف بعض التلاميذ تحويل قصة مقروءة إلى حوار تمثيلى ، مع بعض إضافات يخترعونها ؛ فيكون ذلك تدريباً شائقاً على التعبير التحريرى ، والتأليف المسرحى .

٤ – وكثير من دروس الأدب وموضوعات القراءة تصلح للتمثيل ؛ فيزداد إقبال الطلاب عليها ، وفهمهم لها .

٥ – والتمثيل المدرسى يزود الطلاب بطائفة كبيرة من المفردات الصحيحة ، والأساليب الجيدة ، ويعمر حوافظهم بعشرات من الجمل والتراكيب التى تسمو بأساليبهم فى التعبير .

حدثنى أحد المدرسين أن طالباً فى أحد فصوله ، كان زاهداً فى حفظ النصوص ، يملها ، ويضيق بحفظها ، و لم تكن تعوزه الشجاعة للمجاهرة بأن بينه وبين حفظ الأدب حاجزاً حصيناً ، فقال له المدرس : سأزيل من أمامك هذا الحاجز الحصين ، فقال له الطالب : هيهات ، وأشرك المدرس هذا الطالب فى فرقة التمثيل ، وعهد إليه بدور أساسى كبير ، يرضى غروره وكبرياءه ، وكانت التمثيلية شعراً ، فحفظ هذا الطالب ما يزيد على مائة وخمسين بيتا حفظاً جيداً ، يزينه الأداء الجيد ، والنطق الواضح المعبر ، أى أن مجال النشاط المدرسى تكفل بما عجز عنه مجال التدريس .

أمور تجب مراعاتها فى التمثيل المدرسى :

نذكر هنا بعض توصيات نرجو الاهتمام بها ؛ لمعالجة ما يلاحظ على التمثيل المدرسى من عيوب تغض من شأنه ، وتبعده عن غايته :

١ – يحسن أن تقتصر التمثيليات المدرسية على ما يتصل بالموضوعات الدراسية ، أو ما يصور حياتنا القومية والاجتماعية ، وإذن فنحن لا نستحسن أن يقوم الطلاب بتمثيل روايات أجنبية لا تمثل شيئاً من حياتنا أو تاريخنا .

٢ – يجب التزام اللغة العربية السليمة فى تمثيل جميع الروايات والفصول التمثيلية ما أمكن . .

٣ – من المستهجن جداً أن تستعين الفرق التمثيلية فى المدارس بعناصر نسائية ، تجلب من الأوساط الفنية ؛ فليس التمثيل المدرسى غاية مقصودة لذاتها ، ولكنه وسيلة تثقيفية تعليمية .

ومن المؤسف أن القائمين على المسرح المدرسى يجيزون للمدارس الاستعانة بهذه العناصر النسائية ، ويجعلون لذلك اعتباراً فى تقويم عمل الفرقة ، وترتيبها فى جدول المسابقات التمثيلية .

٦ ـ الجماعة الأدبية

من مظاهر النشاط المدرسى فى المجال اللغوى تأليف الجماعات الأدبية ، وقد لوحظ ــ مع الأسف ــ أن هذه الجماعات التى تؤلف فى المدارس تضطرب فى مجال تقليدى ، لا يتيح لها النمو والانطلاق ؛ فالإشراف عليها مسند إلى أحد المدرسين ، وقد يكون لها سجل يشمل قائمة بأسماء التلاميذ ، ولا شيء غير هذا ، ومن الواجب أن نجعل لها مدلولا حيًّا ، وعملا إيجابيًّا .

تأليف هذه الجماعة :

يختار أفرادها من الطلاب الموهوبين ، ذوى الميول الأدبية ، والاستعداد للتعبير والإلقاء ، وللمشرف على هذه الجماعة أن يستطلع رأى زملائه فيمن يختارون لهذه الجماعة ، ويوكل إلى أحد أفرادها القيام بأعمال التسجيل (سكرتير) ويحتفظ لديه بسجل تدوّن فيه الاجتماعات ، كما يحتفظ بصور من الكلمات والمحاضرات والمناظرات .

نشاطها :

١ ــ تنظم هذه الجماعة موسماً للمحاضرات الثقافية ، يقوم بإلقائها بعض أفراد الجماعة ، أو بعض المدرسين ، أو بعض الشخصيات البارزة من خارج المدرسة ، وفى جميع هذه الأحوال يقوم أحد أفراد الجماعة بتقديم المحاضر ، والتعليق على محاضرته .

٢ ــ وتنظم كذلك موضوعات للمناظرة فى المسائل التى تشغل الأذهان .

٣ ــ وتقوم هذه الجماعة أيضاً بعقد ندوات مدرسية ، يحضرها الطلاب والمدرسون وأولياء الأمور ، إذا كان ذلك ممكناً ، ويتولى أفراد هذه الجماعة بطريقة منظمة عرض الموضوعات ، وإدارة المناقشات ، وتلقى الاقتراحات ونحو ذلك .

٤ ــ كما يمكن أن يسهم أعضاء هذه الجماعة فى ألوان النشاط المدرسى ، ويساعدوا زملاءهم أعضاء الفرق الأخرى ، كالإذاعة والصحافة والتمثيل ، وذلك بتقديم بعض المواد والموضوعات الصالحة .

٥ ــ لا تستغنى الحفلات المدرسية فى أكثر الحالات عن صوت الأدب ، يعلن

للحاضرين شكراً ، أو يوضح لهم منهجاً ، وصاحب هذا الصوت يكون غالباً أحد أفراد الجماعة الأدبية بالمدرسية .

كلمة أخيرة

نختم كلامنا عن النشاط المدرسى فى المجال اللغوى بكلمة نقتبسها — مع شىء من التصرف — من مشروع النشاط المدرسى لمادة اللغة العربية ، الذى أخرجته وزارة التربية والتعليم المركزية :

« يتبين مما تقدم أن النشاط المدرسى المتصل باللغة العربية ليس ضرباً من الترف يمكن الاستغناء عنه ، ولكنه ضرورة لا بد منها ؛ لكى تهيئ للطلاب الفرص لممارسة فنون اللغة ، وكسب مهاراتها ، واستخدامها بصورة طبيعية فى كثير من نواحى الحياة .

إن اللغة لا تتعلم بالقواعد والدراسة بقدر ما تتعلم بالتقليد والمحاكاة ، والحديث والكلام والاستماع ، والقراءة والكتابة فى جو طبيعى غير متكلف .

والساعة التى يقضيها الطالب فى حجرة الدراسة لتعلم اللغة العربية تعقبها ساعات — فى المنزل والمجتمع وكل مكان — يتعرض فيها ما تعلمه الطالب لمعاول الهدم والتقويض ؛ فلا بد إذن من مواجهة هذه المشكلة ، ودرء هذا الخطر .

والنشاط المدرسى وسيلة من الوسائل التى نستعين بها فى هذا المضمار ، ومن ثم يكون معلم اللغة مسئولا عن إدارة هذا النشاط وعن توجيه الطلاب ، ويشاركه المدرس الأول فى تحمل هذه المسئولية ، والناظر وسائر المدرسين مسئولون كذلك عن تنظيم هذا النشاط » .

أما المفتشون وهيئات التوجيه الفنى ، فعليهم أن يوجهوا عنايتهم إلى هذا النشاط فى زياراتهم للمدارس ، وفيما يعقدونه للمعلمين من ندوات واجتماعات ، وعليهم — كذلك — أن يقوّموا نشاط التلاميذ فى هذه المجالات ، وجهود المدرسين فى الإشراف والتوجيه ، ويجعلوا لذلك اعتباراً فى تقويم عمل المدرسين تقويماً فنيًّا .

الباب الثالث عشر

النشاط المدرسي في المجال الديني

أهميته :

يمثل هذا النشاط الجانب العملي التطبيقي فى التربية الدينية ، ولهذا الجانب قيمة كبيرة فى طبع الناشئين على ما ترمى إليه هذه التربية من معان سامية فى العقيدة والعمل .

وموضوعات الدراسة فى التربية تحدها المناهج والكتب ، وتغلب عليها صفة الدراسة النظرية ؛ لتحصيل المعرفة ، وكسب المعلومات الدينية ، وهى وحدها عاجزة عن قيادة الطلاب إلى السلوك العملى ؛ ولهذا كان ذلك النشاط بصوره العملية فى المجال الدينى أمراً ضرورياً للوصول إلى هذا السلوك .

أهدافه :

١ ــ مساعدة المناهج على تحقيق أهدافها الدينية ، وذلك بربط الموضوعات والمسائل المقررة بالمواقف الحيوية التى توضحها .

٢ ــ الممارسة العملية للفضائل والآداب التهذيبية ، وذلك بتأليف جماعات للبر ، ونشر الآداب الإسلامية ونحو ذلك .

٣ ــ توجيه السلوك : ويكون ذلك بتنظيم الرقابة الواعية على تصرفات الطلاب فى مختلف المواقف ، كالرحلات والحفلات والمباريات والاجتماعات . . . ونحوها .

وتستطيع هذه الرقابة أن تعالج كثيراً من عيوب الطلاب وانحرافهم عن السلوك الحميد ، كميلهم إلى العبث ، والتنابز بالألقاب ، وإتلاف الأدوات المدرسية ، كما تستطيع أن تحقق صوراً من الجوانب الإيجابية فى كسب السلوك الحميد ، كجمع التبرعات ، وعيادة التلاميذ المرضى ، وإصلاح ذات البين ، ودفع التلاميذ إلى إقامة الشعائر الدينية .

٤ ــ محاربة الفردية ، وتنمية الروح الجماعية ، ويتحقق هذا الهدف باشتراك بعض التلاميذ فى عمل جماعى ، ينهضون به ، كرعاية المصلى ، والمحافظة على المرافق العامة .

٥ - الربط بين المدرسة والبيئة ، وذلك بعقد الندوات الدينية العامة ، وعرض بعض التمثيليات الدينية ، وإلقاء المحاضرات .

٦ - إحياء الروح الدينية بالمدرسة ؛ فصور النشاط الدينى تثير الوجدان ، وتوقظ العواطف الدينية ، وتنبه القلوب الغافلة ، وتبدد ظلماتها بهذه الإشعاعات الروحية .

أسسه :

لكى ينجح هذا النشاط الدينى ، ويؤتى ثماره ، ينبغى أن يقوم على أسس سليمة مدروسة ، ومن هذه الأسس :

١ - مراعاة ميل التلاميذ واستجابتهم إلى ما يرغبون فيه من ألوان النشاط الدينى ، وعدم قسرهم على ناحية لا يميلون إليها .

٢ - مراعاة التجانس بين أفراد الجماعة الواحدة ، من حيث الطباع والميول ؛ فذلك أدعى إلى النجاح والنظام ، ووفرة الإنتاج .

٣ - تحديد الأهداف التى يوجه إليها نشاط التلاميذ ، أفراداً وجماعات .

٤ - مراعاة طاقة الطالب ، بأن تنسق ألوان النشاط المدرسى ، فلا يثقل طالب بالاشتراك فى عدة أعمال ترهقه .

٥ - تخطيط كل مشروع يراد توجيه الطلاب إليه ودراسته دراسة تفصيلية ، يشترك فيها المشرفون والطلاب ، مع مراعاة المرونة التى تسمح بالتعديل والتهذيب ، فى ضوء الخطوات التطبيقية .

٦ - الاحتفاظ بآثار النشاط الممتاز ، عاماً بعد عام من مقالات ، وتمثيليات ، وأحاديث ، ونماذج مجسمة ، ووسائل معينة ونحو ذلك .

٧ - توفير الإمكانيات التى يحتاج إليها النشاط ، كالمكتبة الدينية ، والمصلى الملائم ، والأمكنة الصالحة للاجتماعات والندوات . والمال اللازم للنفقات ، ونحو ذلك .

٨ - الالتفات إلى الأحداث الجارية وانتهازها .

أجهزة النشاط الدينى :

ينهض بهذا النشاط أجهزة متعددة ، منها :

١ - المفتش : ومهمته التوجيه ، فيعاون المدرسين على تخطيط المشروعات ودراستها ،

ورسم الطرق الصالحة لها ، ويكون ذلك فى أول العام الدراسى ، أو قبله إذا أمكن ، ومن مهمته أيضاً التقويم ، ويكون ذلك فى أثناء زيارته التفتيشية .

٢ — المدرس الأول : وعمله قريب من عمل المفتش ، بل هو مفتش مقيم ، وهو بحكم اتصاله المباشر بالمدرسين أقدر على توجيههم ، وعلى رعاية هذا النشاط ، وتوجيهه توجيهاً سليما مطرداً ، والمشاركة فى تذليل ما يعترضه من صعاب .

٣ — المدرس : وتقتضى مهمته أن يدرس المناهج دراسة دقيقة ، وأن يقترح من ألوان النشاط ما يساعد على تحقيق أهداف المناهج ، وعليه أن يعرض المناسبات الدينية والقومية ، ويجعل لها نصيباً من هذا النشاط ، وعليه — كذلك — أن يدرس البيئة وحاجاتها بوجه عام ، فكل ذلك يعينه على توجيه النشاط الدينى توجيهاً محموداً ناجحاً .

٤ — إدارة المدرسة : فهى المرجع المسئول عن توفير الإمكانيات اللازمة ، وعن مساعدة المدرسين ، ومراقبتهم ، والمشاركة فيما يرون القيام به من الحفلات ، والتنسيق بين ألوان النشاط المختلفة بالمدرسة ، وتشجيع المدرسين والطلاب المبرزين .

٥ — التلاميذ : فهم محور هذا النشاط ، وأداة تطبيقه ، وتوجيهه إلى الإنتاج العملى .

صور عملية للنشاط الدينى :

١ — ما يقوم به التلاميذ منفردين من الاطلاع الخارجى على الكتب والبحوث الدينية ، والاستماع إلى ترتيل القرآن الكريم ، وإلى الأحاديث النبوية ، وارتياد المساجد ، وحفظ المزيد من القرآن الكريم ، والحديث الشريف ، وانتقاء جوامع الكلم ، وكتابة التمثيليات الدينية ، والتلخيصات والتعليقات .

٢ — الصلاة فى مصلى المدرسة ، ويجب أن تحتفى المدرسة بأداء هذه الشعيرة ، فتدعو أحد الطلاب إلى أن يؤذن لها ، ويقوم أحد المدرسين بإمامة التلاميذ فى الصلاة ، ومن التجارب الناجحة المستحسنة إعداد كراسة لكل فصل ، يقيد بها أسماء الطلاب ، وفى أعلى الصفحات تواريخ الأيام ، وكل تلميذ يصلى يوقع أمام اسمه ، ويتولى تنظيم هذه الكراسات ورعايتها وجمعها أحد الطلبة ، ويُحتسب للصلاة جزء من درجات الأعمال اليومية .

وإذا لم يتسع المصلى فليصلِّ الطلاب فوجاً بعد فوج .

٣ — النشاط الصحفى : ويكون ذلك بإخراج صحيفة دينية جدارية ، يتولى إعدادها جماعة من الطلاب .

٤ ـ النشاط الثقافى : ومن صوره جمع القصاصات الصحفية التى تتعلق بموضوعات دينية ، ويكثر ذلك فى المواسم المشهورة : كالهجرة ، والمولد النبوى ، وشهر رمضان ، وموسم الحج ، على أن ينتفع بتلك القصاصات ، بدراستها ، وربطها بموضوعات الدروس الدينية ، ومن صور هذا النشاط أيضا كتابة تراجم لبعض الأعلام البارزين ، ممن لهم آثار فى توجيه السلوك الدينى .

٥ ـ الأحاديث والندوات والمناظرات ، على أن تكون موضوعاتها مما تستوجبه المناسبات ليتوافر لها عنصر الإثارة والتشويق .

٦ ـ التمثيليات الدينية ، وهى من الوسائل الناجحة فى النشاط الدينى ، وتحقيق أهدافه ؛ لأن تأثيرها أوقع ، وإقبال الطلاب عليها شديد ، وبهذه التمثيليات يمكن تقوية الرابطة بين المدرسة وبيئتها .

٧ ـ إنتاج الوسائل المعينة ، كرسم المصورات التى تبين الغزوات النبوية ، أو مسار النبى فى الهجرة ، أو الفتوح الإسلامية ، وكعمل النماذج المجسمة ، التى تعين فى بعض الدروس ، كنموذج لمناسك الحج ، ومن هذه الوسائل التسجيلات الصوتية لبعض الترتيلات القرآنية .

٨ ـ الخدمات : وتقوم بها الجماعات المختلفة ، ومنها :

ـ جماعات المكتبة الدينية ، ويوكل إليها تنظيم هذه المكتبة ، ويشمل الاستعارات والتعريف بالكتب .

ـ جمعية مسجد المدرسة : ومهمتها تفقد المسجد ، والمحافظة على نظافته ، وصيانته من العبث ، فى أثناء الفسح ، ومن واجبها ـ كذلك ـ إذاعة الأذان للصلاة ، من إذاعة المدرسة ، إذا أمكن ذلك ، ودعوة التلاميذ بالحسنى إلى أداة الصلاة ، ورعاية المكتبة الدينية التى بالمسجد ، وإعداد آيات قرآنية ، وأحاديث نبوية بخط جميل ، تعلق فى المسجد .

ـ جماعة الإذاعة الدينية : وتقوم بإذاعة القرآن الكريم ، والأحاديث النبوية ، والأناشيد والأغانى الدينية ، فى فترات تنظمها المدرسة .

ـ جمعية نشر الآداب الدينية : ومهمتها أن تنبث فى صفوف التلاميذ فى أثناء الفسح ، وتراقب تصرفاتهم ، وتبصرهم بالآداب الدينية الكفيلة بتهذيب السلوك ، وتكوين الخلق الطيب .

ـ جمعية فض الخصومات .

ـ جمعية البر : ومهمتها جمع التبرعات من التلاميذ والآباء ، والهيئات المختلفة لمساعدة المحتاجين ، ويحسن انتخاب أفراد هذه الجمعية من ذوى الشخصيات القوية النزيهة ، كما يحسن تخصيص بعض أفرادها للجمع ، وبعضهم للتوزيع ، وينبغى أن تباشر هذه الجمعية عملها فى ظل إشراف دقيق وتنظيم مدروس من جانب المدرسة .

ـ جمعية الثقافة : ومن مهمتها التشجيع على القراءة ، وحفظ ما يمكن من القرآن الكريم ، والأحاديث النبوية ، وذلك بعقد مسابقات بين التلاميذ ، ومن واجبها — كذلك — عقد الندوات ، وإلقاء المناظرات فى مسائل دينية .

ـ جمعية الصحافة : ويظهر نشاطها فى إنتاج الصحف الدينية الجدارية ، أو إخراج مجلة مدرسية ، مستقلة ببحوثها الدينية ، أو الاشتراك بنصيب مقبول فى مجلة المدرسة السنوية .

٩ ـ إحياء المناسبات الدينية : بإقامة حفلات ، أو عقد ندوات أو تنظيم برنامج إذاعى ، أو إخراج صحيفة لكل مناسبة دينية ، ومن هذه المناسبات الدينية : عيد الهجرة ، والمولد النبوى ، وشهر رمضان ، وليلة القدر ، وعيد الفطر ، وعيد الأضحى ، وغزوة بدر .

١٠ ـ المعارض : وتجمع فيها آثار النشاط الدينى ، كالبحوث والصحف والمصورات ونحوها من الوسائل المعينة .

الباب الرابع عشر

دور اللغة العربية فى التربية القومية

علاقة التربية بالمجتمع :

تنهض التربية بوظيفة أساسية فى تطوير المجتمع ، ورسم مستقبله ، وتزويده بالطاقة الحيوية ، ممثلة فى شباب مفكر مستنير ، يحسن استغلال الموارد الاقتصادية ، وتهيئة الفرص أمام النشاط البشرى للبناء والتعمير والإنتاج ، فالتربية — إذن — عملية اجتماعية ، وهى لا تعمل فى فراغ ، وإنما تتصل أوثق الاتصال بالمجتمع الذى تخدمه ، ومن هنا كان الارتباط وثيقاً بين التربية والقومية .

وتخفق العمليات التربوية ، وتصبح جهوداً مبددة مضيعة ، إذا لم ترتبط أهدافها وغاياتها بأهداف المجتمع وغاياته ، كما أن التطورات السياسية والاجتماعية والاقتصادية ، التى تطرأ على المجتمع ، فتغير من أهدافه ، وتعدل من سياسته ، تقتضى حتماً تطورات مماثلة فى سياسته التربوية ، وخططه الدراسية ، وإلا وقفت التربية جامدة ميتة ، لا يستجاب لها ، ولا يؤمن بها فى ذلك المجتمع المتطور .

مجتمعنا الجديد ومعالمه :

مجتمعنا العربى يعيش الآن فترة من حياته ، حافلة بالنشاط والحركة ، متسمة بالتغير والتطور ، يشعر فيها كل عربى أنه يستقبل عهداً جديداً ، شخصت معالمه ، وتميزت سماته ، واتضح لكل فرد واجبه الجديد ، فى هذا المجتمع الجديد .

ووظيفة التربية — إذن — هى تبصير المواطن العربى بمجتمعه وأهدافه ، وأوضاعه السياسة والاقتصادية ، فى هذا المعترك الدولى ، الذى تصطرع فيه القوى ، وتثور فيه النوازع البشرية الجامحة ، وإذن فالسياسة التربوية ، التى تلائم حياتنا الراهنة ، هى التى تشتق أهدافها من أهداف مجتمعنا العربى ، الذى نسعى لدعمه وتعزيزه، وقد رسم ولاة الأمور هذه الأهداف واضحة جلية .

فى الميدان السياسى تقوم سياستنا على نصر الحرية ، والدعوة إلى السلام ، وإيثار الحياد الإيجابى ، ومسالمة من يسالمنا ومعاداة من يعادينا .

وفى التخطيط الاجتماعى والاقتصادى قضينا على الإقطاع ، وآمنا بالحرية والمساواة، وبالنظم الديمقراطية الاشتراكية التعاونية ، تلك هى المعالم البارزة فى مجتمعنا الحديث ، ومن المسلم به أن كل مادة دراسية تستطيع القيام برسالتها فى التربية القومية ، وتهيئة الناشئين للتفاعل والاتساق مع هذا المجتمع الجديد .

ولكن مما لا شك فيه أن دور اللغة العربية فى هذه التربية القومية أعظم وأضخم ، وذلك للأسباب الآتية :

١ – أنها أعظم مقومات القومية العربية، التى دعونا إليها، وهتفنا بها على سمع الزمن، ومن هنا يملك مدرس اللغة العربية أن ينفذ إلى القلوب ، وأن يجمعها على هذا الرباط الحيوى المقدس .

٢ – أنها الوعاء الذى حفظ تراثنا القديم الخالد ، ونحن فى وثبتنا الحاضرة محتاجون إلى أن نزود أبناءنا وناشئينا من هذا التراث الحافل بالمجد والبطولة .

٣ – أن اللغة أداة التفكير والتعبير ، ولا تستغنى التربية القومية ، التى تتطلبها حياتنا الحاضرة عن تلك الأداة اللغوية ، التى تشرح أهدافنا وحاجاتنا ، وأوضاعنا فى الميادين المختلفة .

٤ – التربية القومية تحتاج فى كثير من الحالات إلى تعبئة القوى ، وإيقاظ العواطف ، وتنبيه القلوب ، واللغة – بما تملك من التعبير المؤثر ، والتصوير البارع المثير – تستطيع أن تحقق هذه الغايات ؛ فى الشعر والخطب والمقالات ، والقصص والأناشيد ، صيحات تهز القلوب ، وتثير الشعور والوجدان .

كيف تنهض اللغة بدورها القومى فى مجال التدريس :

يقضى التنظيم التربوى بوضع خطة للدراسة فى كل مرحلة من مراحل التعليم ، تراعى فيها الأهداف القومية العامة ، وأهداف هذه المرحلة وحاجتها بوجه خاص ، ووضع مناهج تساير هذه الخطة ، وتحديد أنواع الخبرات والموضوعات ، التى تحقق الأهداف المرسومة ، وتأليف كتب مدرسية تساير المناهج ، وتساعد المدرس والتلميذ على فهم هذه المناهج ،

وتقضى – كذلك – بأن تتجه طرق التدريس ، وجهود المعلم إلى تحقيق هذه الغايات جميعها .

أما خطط الدراسة للغة العربية فى جميع المراحل التعليمية ، وكذلك مناهجها وكتبها فقد تكفلت بها هيئات فنية خاصة بالتخطيط والتشريع ، وكان رائدها فى عملها خدمة الجانب القومى ، وتوجيه التعليم اللغوى إلى أن يعبر الطالب بلغته العربية ، وأن يفهم الوطن العربى ، ومقومات وحدته ، وأن يتشبع بالمبادئ الاجتماعية والروحية ، التى تقوم عليها حياة المجتمع العربى الخالد ، وأن يلم بمشكلات هذا المجتمع . . . إلى غير ذلك من الأهداف التى رسمتها السياسة التعليمية .

ولم يبق – إذن – إلا الجانب التطبيقى ، وهو طريقة التدريس وإذن يئول الأمر إلى أن يكون السؤال : ما دور مدرس اللغة العربية فى التربية القومية ؟

وأبرز عنصر فى الإجابة عن هذا السؤال هو أن هذا الدور دور خطير عظيم :

١ – فى موضوعات التعبير التى يختارها المدرس مجال لهذه التربية القومية ؛ إذ يستطيع المدرس أن يشتق بعض الموضوعات من الأحداث الجارية ، أو من التطورات العالمية التى تمس حياتنا ، وتفكير التلاميذ فى مثل هذه الموضوعات تفكيراً منظماً صحيحاً ، بإرشاد المعلم ، يزيدهم بصراً ومعرفة بالنواحى القومية .

٢ – وفى مكتبة المدرسة عشرات من الكتب التى تعالج مشكلاتنا فى مختلف النواحى ، وتشجيع التلاميذ على قراءتها يساعد على تحقيق الأهداف التربوية ، ومثلها القصص التاريخية والوطنية .

٣ – وفى الأدب طوائف كثيرة من النصوص الرائعة ، تملأ النفس بالصور والمعانى التى تطبع التلاميذ على العزة والإباء والتضحية من أجل الوطن ، واختيار شىء من هذه النصوص يساعد المدرس فى هذا الواجب القومى .

٤ – وألوان النشاط اللغوى ، كالإذاعة والصحافة والتمثيل ، وسائل ناجحة فى التربية القومية .

ولا يفوتنا التنبيه على أننا لا نقصد مطلقاً بدعوتنا إلى خدمة التربية القومية ، فى دروس اللغة العربية ، أن نقصر مادة الدراسة على هذا اللون ، أو نحصر تفكير التلاميذ فى مثل هذا المجال الضيق المحدود ، أو أن نضرب حول المادة القومية بسور حصين ، لا يتجاوزه

تفكير التلاميذ ، إننا — إذن — نحبسهم فى مجال من الثقافة مكرر مملول ، ونضطرهم إلى نوع من العزلة الفكرية ، ونقطع ما بينهم وبين الآفاق الحيوية ، التى تزخر بالمعرفة والثقافة الحية المتجددة .

نقصد بهذا التنبيه أن نحد من غلواء بعض المدرسين المتطرفين ، الذين يبالغون فى فهم التوجيهات ؛ فيسيئون إلى أنفسهم ، وإلى طلابهم ، وإذا اختبرنا هؤلاء الطلاب رأيناهم نسخاً مكررة متشابهة ، فى ضيق الأفق ، وتحجر المعلومات ، واضطراب التفكير .

الباب الخامس عشر

الأسئلة والأجوبة

منزلة الأسئلة فى التدريس :

للأسئلة منزلة أصيلة فى فن التدريس :

١ ــ فهى عماد الطريقة التحاورية ، التى يلجأ إليها المدرس فى تدريس بعض الموضوعات ، وهى ــ كذلك ــ ركن أساسى من أركان الطريقة الاستقرائية .

٢ ــ والأسئلة عماد المدرس فى تعليم التلاميذ الصغار ، الذين لا يصبرون على التلقى والاستماع طويلا ، دون إثارتهم ، وتجديد نشاطهم بالمناقشة عن طريق السؤال .

٣ ــ والأسئلة أشبه بالقوة الدافعة فى الدرس ، فيسير ويتحرك فى اتجاه أهدافه .

٤ ــ وهى مقياس مهارة المدرس ، وجودة طريقته ، ووضوح منهجه فى الدراسة. ويقول بعض المربين : إن المدرس الماهر هو الذى يحسن فن الأسئلة ، ويغالى بعضهم فيعقد بين المدرس والأسئلة معادلة رياضية، يصوغها فى هذه الصورة: المدرس = أسئلة، وبقدر ما يقوم به من الأسئلة ، تكون قيمة المدرس ، فإذا كانت الأسئلة تساوى صفراً كانت قيمة المدرس صفراً كذلك .

٥ ــ وللأسئلة أهمية كبيرة فى إثارة التلاميذ ، وتنشيطهم ، وعقد الصلة بين أذهانهم وحقائق الدرس .

٦ ــ واستخدام الأسئلة فى الدروس يتيح للتلاميذ أن يكونوا دائماً فى مواقف إيجابية، وأن يشتركوا فى بناء الدرس ، وكشف حقائقه ، ومن ثَمَّ تكون هذه الحقائق أكثر وضوحاً وبياناً فى أذهانهم .

٧ ــ والأسئلة ــ شفوية وكتابية ــ من وسائل تقويم التلاميذ ، وتقدير مستواهم ، واختبار أهليتهم للنجاح .

عوامل المهارة فى فن السؤال :

تحتاج هذه المهارة إلى الإلمام بموضوع الدرس إلماماً كافياً ، وإلى الوقوف على مستوى الطلاب ، وقدراتهم العقلية والتحصيلية .

وتتوقف المهارة — كذلك — على حدة الخاطر ، وسرعة البديهة ، والقدرة على التصرف ، ومن الواضح أن هذه المهارة ، تحتاج إلى مقدرة على صياغة الأسئلة صياغة دقيقة محكمة ، وعلى تغيير صيغها إذا دعت الحاجة .

أنواع الأسئلة وأغراضها :

يرتبط نوع السؤال بالغرض منه ، ويمكن أن تُرَدّ أغراض الأسئلة إلى غرضين أساسيين ، هما : الاختبار ، والتثقيف .

الأسئلة الاختبارية :

يتجه هذا النوع إلى قياس معلومات التلاميذ ، من حيث الفهم والتحصيل ، وهذا هو النوع السائد فى الامتحانات الشفوية والتحريرية ، كما يستخدم فى بعض مراحل الدروس كالتمهيد ، والمراجعة الجزئية ، والمراجعة العامة .

الأسئلة التثقيفية :

وأغراضها متنوعة ، فمن هذه الأغراض :

١ — إيقاظ التفكير ، وإثارة الانتباه إلى الحقائق التى يراد الوصول إليها .

٢ — إرشاد التلاميذ إلى ما فى إجاباتهم من خطأ ؛ ليعرفوه ، وليهتدوا بعد ذلك إلى الصواب .

٣ — تمرين القوى العقلية كالربط والاستنباط والتنبؤ ، ونحو ذلك .

٤ — لفت أنظار التلاميذ إلى المعلومات الهامة ، والعناصر الأساسية فى الدرس .

٥ — تنويع طريقة التدريس ، بالانتقال من الإلقاء إلى الحوار ، فيتجدد نشاط التلاميذ ، وتتبدد سآمتهم .

وهذا النوع من الأسئلة يستخدم فى المراحل الأولى ؛ لتوجيه الطفل إلى تعرف صفات المحسات وخواصها ، أما فى المراحل الراقية فيستخدم فى مناقشة المقدمات وبحثها ؛ للوصول إلى نتائج عامة .

ويغالى بعض المدرسين فيظنون أن كل حقيقة عامة ، يمكن الوصول إليها عن طريق هذه الأسئلة ، مع أن من الحقائق ما لا يستطيع التلاميذ أن يستنبطوه ، ولا سبيل إليه إلا بإلقائه عليهم ، وتوضيحه لهم .

شروط الأسئلة الجيدة :

١ – أن تكون موجزة الصيغة ، خالية من الحشو والترادف ؛ فإطالة السؤال قد توقع التلميذ فى الخطأ والتشتت .

٢ – أن تكون واضحة ، ويقصد بالوضوح خلو السؤال من التعقيد والإبهام ، باستعمال الكلمات الغريبة ، أو الأساليب الملتوية ، أو استخدام أداة من أدوات الاستفهام فى غير المطلوب .

٣ – أن تكون محددة الغرض ، بأن يكون الجواب عنها واحداً لا يختلف فيه المجيبون ، فليس من المقبول أن نسأل بهذه الصيغة :

قل ما تعرفه عن . . . أو تكلم عن . . . لأن التلميذ يقف حائراً حيال هذا السؤال ، فلا يدرى ما المقصود .

وليس معنى ذلك تحريم الأسئلة التى تختبر أذواق الطلاب ، وتطلب إليهم إصدار الأحكام الفنية ، فالإجابات عن هذه الأسئلة لها تقديرها ، مهما تختلف الأحكام ، مادام للطالب رأى يعززه بالدليل .

٤ – أن يكون للسؤال قيمة علمية ؛ فالأسئلة التافهة لا تثير التلاميذ ، ولا تنشط أذهانهم ، ولكن ليس معنى ذلك أن تتجه الأسئلة إلى التعمية والتعجيز والألغاز .

٥ – ألا يكون السؤال بحيث يتطلب الإجابة « بنعم » أو « لا » ؛ فهذا النوع يدفع إلى الحدس والتخمين ، وإنما يقبل ذلك إذا كان السؤال مما يحتاج إلى تفكير ، وكانت فيه مطالبة بإقامة الدليل .

٦ – وينبغى فى الأسئلة التحريرية ألا يكون الجزء الثانى فى السؤال مثلا متوقفاً على الجزء الأول ، بحيث لو أخفق التلميذ فى الإجابة عن الجزء الأول عجز عن الجزء الثانى ، ومن ذلك :

قال امرؤ القيس :

وقد أغتدى والطير . . .

أكمل هذا البيت ، واكتب بيتين بعده ، ثم اشرح الأبيات الثلاثة ، فلا شك أن شرح الأبيات يتوقف على معرفتها ، وربما كان من التلاميذ من لا يحفظ هذه الأبيات .

هذا ويراعى فى عرض الأسئلة أمور منها :

١ ــ أن توزع على التلاميذ توزيعاً عادلا .

٢ ــ أن توجه إلى التلاميذ جميعاً ، لا إلى تلميذ بعينه .

٣ ــ ألا يتكرر السؤال ، إلا إذا كان هناك ما يدعو إلى تكراره .

٤ ــ أن تلقى فى هدوء وتريث وثبات .

منزلة الأجوبة فى التدريس :

تكوّن الأسئلة والأجوبة وحدة تعليمية متكاملة ، وكلتاهما مرتبطة بالأخرى ارتباطاً وثيقاً ، وفى ضوء الأجوبة تتجلى لنا مستويات التلاميذ ، ومدى ما تحقق من أهداف التعلم ، كما تكشف الإجابة عن مواطن الضعف والقصور ؛ فيمكن علاجها . والأجوبة الصحيحة فى أثناء الدرس تشجع على المضى فى مراحله ، وتطمئن المدرس على سلامة طريقته ، كما أن الأجوبة المخفقة تدعو المدرس إلى مضاعفة الجهد ، أو زيادة التعرف إلى ما بين التلاميذ من فروق فردية ، يجب أن يكون لها اعتبار .

تقويم الأجوبة وتصحيحها :

ينبغى أن يدرك كل تلميذ مدى توفيقه فى الإجابة ، ومن الخطأ أن يجلس التلميذ المجيب ، وأن ينتقل المدرس إلى سؤال آخر ، أو إلى تلميذ آخر ، قبل أن يفهم الأول ما فى إجابته من صواب أو خطأ ، والطريقة المثلى فى تصحيح الأخطاء أن يعهد المدرس بالتصحيح إلى غير المسئول من التلاميذ ؛ ففى ذلك إثارة لهم ، وتشجيع على المشاركة فى المناقشة .

والخطأ الشائع الذى يعجزون عن تصحيحه يُعد دليلا على نقص فى الشرح ، أو خطأ فى الطريقة ، أو نحو ذلك مما يستطيع المدرس تداركه ، والإجابات التحريرية القويمة هى التى يراعى فيها حسن العرض، وسلامة العبارة ، وترتيب الأفكار ، والبعد عن الحشو والاستطراد البعيد ؛ ولهذا يجب على المدرس أن ينتهز الفرص لتقويم إجابات التلاميذ ، ورصد الأخطاء الشائعة ، والمآخذ المعيبة ، وعرضها على التلاميذ فى أوقات تقتطع من الحصص ، حتى يتجنبوها فى الاختبارات التالية .

الباب السادس عشر

الوسائل المعينة على تدريس اللغة العربية

المقصود بها :

كل ما يستعين به المعلم على تفهيم التلاميذ من الوسائل التوضيحية المختلفة .

أهميتها :

الحواس هى المنافذ الطبيعية للتعلم ، ويقول بعض المربين : « يجب أن يوضع كل شىء أمام الحواس كلما كان ذلك ممكناً ، ولتبدأ المعرفة دائماً من الحواس » ؛ ولهذا دعا المربون إلى استخدام الوسائل التوضيحية ؛ لأنها ترهف الحواس وتوقظها ، وتعينها على أن تؤدى وظيفتها فى أن تكون أبواباً للمعرفة، وبديهى أن لهذه الوسائل أهمية كبرى فى تدريس المواد المختلفة ، ومن بينها اللغة العربية .

أنواعها :

يمكن رد هذه الوسائل إلى نوعين :

١ ـ وسائل حسية ، وهى ما تؤثر فى القوى العقلية بوساطة الحواس ، وذلك بعرض ذات الشىء ، أو نموذجه ، أو صورته أو نحو ذلك .

٢ ـ وسائل لغوية ، وهى ما تؤثر فى القوى العقلية بوساطة الألفاظ ، كذكر المثال ، أو التشبيه ، أو الضد ، أو المرادف .

مزايا الوسائل الحسية :

١ ـ أنها تجلب السرور للتلاميذ ، وتجدد نشاطهم ، وتحبب إليهم المدرسة .

٢ ـ أنها تضفى على الدرس حياة ، بما يتطلبه استخدامها من الحركة والعمل .

٣ ـ أنها ترهف الحواس ، وتدعو إلى دقة الملاحظة .

٤ ـ تساعد على تثبيت الحقائق فى أذهان التلاميذ ؛ لأنهم أدركوها عن طريق الحواس المختلفة .

أمثلة الوسائل الحسية :

١ ـــ ذوات الأشياء ، ويمكن الانتفاع بهذه الوسيلة فى دروس التعبير للصفوف الصغيرة، وذلك كاستحضار زهرة أو ثمرة ، أو علم، أو ساعة، أو حقيبة ، أو نحو ذلك .

٢ ـــ نماذج مجسمة ، ويستعان بها كذلك فى دروس التعبير ، أو الأناشيد ، أو الإملاء ، أو القراءة ، كنموذج للهرم ، أو لطائر ، أو لحيوان . . . أو نحو ذلك .

٣ ـــ الصور : وهى كالنماذج ينتفع بها فى دروس التعبير والقراءة والأناشيد .

ومما يدخل فى هذه الوسيلة التصوير الأدبى ؛ لتوضيح المعانى والأفكار التى يتضمنها البيت أو النص .

٤ ـــ المصورات الجغرافية : لبيان البلدان والمواقع التى ترد فى النصوص وموضوعات القراءة ، ولمعرفة أجزاء الوطن العربى ، التى تعرض فى مناسبات كثيرة من دروس اللغة العربية .

٥ ـــ الرسوم البيانية : ويمكن صنعها واستخدامها فى بيان الاتجاهات الأدبية ، والخصائص الفنية لفنون اللغة فى العصور المختلفة .

٦ ـــ الألواح الموضوعية : وتحمل هذه الألواح جداول توضح بعض القواعد النحوية أو الإملائية .

٧ ـــ السبورات : وأهميتها واضحة لا تخفى ، ويقول بعض المربين :

« إن المدرس الذى يدخل الفصل ، وهو لايحسن استعمال السبورة ، يساوى نصف مدرس » ؛ وذلك لأن السبورة تتيح للتلميذ أن يستخدم حاسة البصر ، برؤية الحقائق مدوّنة ، بعد أن استخدم حاسة السمع فى تلقيها بالأذن عن نطق المدرس .

ولا شك أن ما يصل إلى الذهن من الحقائق والمعلومات، عن طريق حاستين ، يكون أثبت فى الذهن مما يصل عن طريق حاسة واحدة ، ولأن السبورة معرض يتسع للأمثلة وللشرح وللرسم ، ولعرض النماذج الجيدة فى الخط ، وتنظيم الإجابات ، وغير ذلك .

٨ ـــ البطاقات : وقد أشرنا إليها فى الحديث عن تعلم القراءة للمبتدئين ، وكذلك فى الحديث عن التجارب التربوية .

٩ ـــ اللوحات : ومنها اللوحات الرملية ، لتعليم القراءة للمبتدئين ، واللوحات الوبرية ؛

لتثبت فوقها نماذج للحروف ، أو الكلمات ، أو العبارات ؛ وذلك فى تعليم القراءة للصف الأول بالمرحلة الابتدائية .

١٠ — الأشرطة المسجلة : وتسجل فيها نماذج جيدة للترتيلات القرآنية ، أو لإلقاء الشعر ، أو يسجل فيها مادار فى إحدى الندوات ، أو ما ألقى فى إحدى الحفلات ، أو المناظرات ، أو المحاضرات ، أو نحو ذلك .

١ — الإذاعة : وقد تحدثنا عنها فى النشاط المدرسى .

١٢ — المعارض : ونقصد بها معارض اللغة العربية ، ويحسن أن تخصص للمعرض إحدى حجرات المدرسة ، بصفة دائمة ، ينسق فيها ما ينتجه التلاميذ من الوسائل المعينة السابقة ، ومن البحوث والتعليقات على الصور ، وصحف الفصل ، والصحف الجدارية ، والمجلات المختلفة ، وغير ذلك مما يسفر عنه النشاط المدرسى فى المجال اللغوى ، على أن يختلف الطلاب إلى هذه الحجرة فى أوقات فراغهم ، وعلى أن يقضوا فيها بعض الحصص وفق خطة منظمة ، كما يقضون حصة فى مكتبة المدرسة ، ومن الممكن أن يعرض بعض هذا الإنتاج فى المعرض السنوى للمدرسة ، أو فى مجال المسابقات بين المدارس .

فضل الوسائل اللغوية :

تمتاز العبارة اللفظية عن غيرها من وسائل التوضيح بما يلى :

١ — السرعة : فذكر الشىء يحتاج إلى زمن أقل مما يتطلبه استحضار هذا الشىء وعرضه ، أو عرض صورته ، أو نموذجه ، أو رسم شكله ، وقص الحوادث التاريخية يتم فى وقت قصير ، لا يتسع لتمثيلها .

٢ — السهولة : فاللغة لا تكلف الإنسان — فى التعبير عما يريد — إلا أن ينطق .

٣ — واللغة أقدر على توضيح المعانى الكلية ، والحقائق المجردة .

صور للوسائل اللغوية :

١ — الأمثلة : فكثير من الحقائق تظل غامضة ، مضطربة فى الذهن ، حتى يعرض لها المثال ، فتستبين معالمها .

٢ — التشبيه والموازنة : وفى كلا الأمرين عقد صلة بين شبيهين أحدهما مفهوم ، والآخر يراد فهمه ، وكما يكون التوضيح بعلاقة المشابهة بين الشيئين ، يكون كذلك بعلاقة التضادّ بينهما .

٣ — الوصف : وإذا كان هذا الوصف دقيقاً جداً ، أمكن أن يعرض باللفظ صورة واضحة ، تقرب من الصورة الحسية .

٤ — الشرح : وهو ما يلجأ إليه مدرس اللغة العربية فى بيان معانى المفردات والأساليب فى دروس القراءة والنصوص ونحوها.

٥ — القصص والحكايات : وأثرها كبير فى تنمية الخيال ، وتزويد التلاميذ بالأفكار والمفردات والأساليب .

واصلة هذه الوسائل المعينة بحاستى السمع والبصر رأى بعض المربين تقسيمها إلى :

١ — وسائل سمعية .

٢ — وسائل بصرية .

٣ — وسائل سمعية بصرية .

ومن اليسير أن نتبين لكل من هذه الأنواع الثلاثة أمثلة مختلفة مما سبق ، فمن الوسائل السمعية :

الإذاعة ، وأجهزة التسجيل ، والوسائل اللغوية .

ومن الوسائل البصرية :

السبورة ، وذوات الأشياء المدروسة ، ونماذجها ، وصورها ، والرسوم ، والأشكال ، والمصورات ، واللوحات .

ومن الوسائل السمعية البصرية الخيالة الناطقة ، و « التليفزيون » والفانوس السحرى مصحوباً بشرح لفظى .

إرشادات عامة فى استخدام الوسائل المعينة :

١ — تزداد أهمية هذه الوسائل ، وفائدتها للتلاميذ ، إذا اشتركوا فى اختيارها وإنتاجها ، ونأمل أن نجدها فى المدارس صوراً ونماذج منوعة مبتكرة .

٢ — ينبغى أن تعرض هذه الوسائل عندما تمس الحاجة ، وأن تبعد بعد استنفاد أغراضها ، وإلا كانت ملهاة للتلاميذ ، ويسمح باستمرار عرض الوسائل ، التى تمتد فائدتها للتلاميذ .

٣ — يراعى فى عرضها على التلاميذ أن تكون فى وضع مناسب لهم جميعاً .

٤ — يجب أن تخلو الوسائل الحسية من التعقيد والغموض .

٥ – يجب أن تكون الوسائل المعينة مسايرة لمراحل النمو :

فنبدأ بذوات الأشياء إن أمكن ، وبنماذجها المجسمة ، ثم ننتقل إلى الرسوم والصور . . وهكذا .

٦ – الوسائل التعليمية لا تغنى عن المدرس ، ولكنها تعينه ، وربما زادت أعباءه ؛ ولهذا يجب على المدرس أن يوليها نصيباً كبيراً من الجهد والدراسة ، حين إعداده الدروس ، وألا يظن أن فى عرضها ما يغنى عن الشرح .

٧ – يجب أن تكون المدرسة على صلة دائمة بإدارة الوسائل التى أنشأتها الوزارة ، أو أعدتها المنطقة ؛ لتنتفع بإنتاجها وتجاربها ، ولتزود هذه الإدارة بمقترحاتها ؛ فيتم تبادل المنفعة .

الباب السابع عشر

المدرس الأول

أهميته :

المدرس الأول عنصر أصيل هام فى الجهاز التعليمى ؛ إذ يتمثل فيه النضج العلمى والخبرات الفنية ، والقدرة على التوجيه المهنى ، وعلى أعمال التخطيط والمتابعة ، فى الإطار الفنى لمادة تخصصه ، وفى الميدان الإدارى بمدرسته؛ وهو بهذا كله يُعدّ من أهم المقومات لتحسين العملية التعليمية .

والفكرة التى أدت إلى الأخذ بنظام المدرس الأول تساير طبيعة الجماعات ، وحاجتها إلى نوع من القيادة ، ترسم لها الأهداف ، وتسلك بها الطريق السوىّ ، وتذلل ما يعترض طريقها من صعاب ؛ فالقافلة المنطلقة على الطريق تبحث دائماً عمن يرتاد لها الطريق ، وكل مجموعة تنتظمها أعمال مشتركة متماثلة ، وتبعثها غايات واحدة متجانسة ، تلتفت دائماً إلى رائدها ، والموجه لها ، فإذا فقدته فى بعض الأحوال ، دفعتها فطرتها الجماعية إلى أن تلتمس من بينها هذا الرائد ، ممن يمتازون بالكفاية والسداد ، ويسمون على سائر المجموعة بالموهبة والتجربة ، فتلوذ به ، وتلجأ إليه ، وتلقى على عاتقه عبء القيادة، وتسلم إليه الزمام .

ذلك شأن الجماعات فى الأمور المستقرة الممتدة ، وفى الأمور العاجلة الطارئة ، نراه فى البشر ، كما نراه فى عالم الطير والحيوان .

نشأة وظيفة المدرس الأول :

لم تعرف مدارسنا هذا النظام قبل سنة ١٩٣٥ ، وفى تلك السنة عمدت الوزارة إلى ألوان من التطوير والتغيير فى الخطط الدراسية والمناهج والكتب ، وكان مما أسفر عنه هذا التغيير إدخال نظام المدرس الأول بالمدارس الثانوية ، وكشفت تجربة هذا النظام عن صلاحيته ، وضرورة تعميمه ، وتوسيع نطاقه ، فأدخل فى المدارس الثانوية الحرة ، ثم تجاوز المدارس الثانوية إلى مدارس المعلمين والمعلمات والمدارس الإعدادية أيضاً .

وكثر عدد المدرسين الأوائل بكثرة المدارس من جهة ، ولمسايرة أنواع التخصص فى المادة من جهة أخرى ، فصار للتربية الدينية مدرسون أوائل فى بعض المدارس الثانوية ،

ودور المعلمين والمعلمات ، وصار للتربية الفنية أكثر من مدرس أول ، بحكم تنوعها بين الرسم والأشغال ونحو ذلك ، وفى بعض المدارس الثانوية نجد مدرساً أول للجغرافية ، ومدرساً أول للتاريخ . . . وهكذا .

اختيار المدرس الأول :

نظراً لأهمية هذه الوظيفة، وضماناً لمستوى الكفاية الذى ينبغى توافره فيمن يشغلها، رأت الوزارة أن تضع شروطاً خاصة فيمن يرشحون لها ، وأهم هذه الشروط التى تضمنتها التشريعات الوزارية المختلفة أن يكون للمرشح لهذه الوظيفة نصيب واف من الكفاية تترجم عنها تقديراته الفنية ، بحيث لا تقل هذه التقديرات فى ثلاث السنوات الأخيرة عن « جيد جداً » فى سنتين ، و « جيد » فى سنة (عدا الأخيرة) وأن يكون قد مضى عليه فى التدريس عشر سنوات على الأقل، منها ست فى المدارس الثانوية وما فى مستواها[1] ؛ ثم اشترطت الوزارة بعد ذلك أن يعقد للمرشحين اختبار شخصى ؛ لاختيار العناصر الصالحة.

واجبات المدرس الأول :

المدرس الأول أحد العمد الأساسية التى يقوم عليها البناء المدرسى ، وتعد وظيفته من الوظائف الرئيسية فى التعليم ، من الناحيتين الفنية والإدارية ، ويتوقف نجاح المدرسة فى أداء رسالتها على ما يبذله المدرسون الأوائل من جهود مخلصة ، وتعاون جاد مثمر فى أداء واجباتهم .

وهذه الواجبات تنقسم قسمين :

واجبات إدارية ، وواجبات فنية .

الواجبات الإدارية :

على المدرس الأول مشتركاً مع زملائه أن يساعدوا ناظر المدرسة فى الأعمال الإدارية مساعدة صادقة ، يتم بها التعاون المنشود بين أعضاء الأسرة المدرسية ، وتتحقق بها الغاية المطلوبة ، ومن هذه الواجبات الإدارية :

١ – توزيع الطلبة على الفصول .

فيشترك مع الناظر وزملائه المدرسين الأوائل فى هذا التوزيع ، وفق خطة يدرسونها

(١) القرار الوزارى رقم ٢٥٥ لسنة ١٩٥٥ .

ويناقشونها ، كأن يكون أساس هذا التوزيع المستوى العلمى للتلاميذ ، بحيث يتكون كل فصل من مجموعة متقاربة فى الكفاية ، أو يكون الأساس مستويات السن ، أو نحو ذلك من الأسس التى يفضلونها .

٢ – الاشتراك فى الإدارة المدرسية :

فيتعاون مع الناظر على استقرار النظام بالمدرسة ، وعلى مراقبة الدراسة ، وسلوك الطلاب ، وحل مشكلاتهم ، وقد يعهد إليه بالإشراف الكامل على المدرسة جميعها ، أو على جزء منها ، طوال أيام الأسبوع أو فى بعض أيامه ، وذلك وفق جدول تنظمه المدرسة ، وفى حال غياب الناظر يحل محله فى إدارة المدرسة إذا لم يكن بها وكيل .

٣ – الإشراف على اللجان المختلفة :

تدعو بعض المشكلات الإدارية والأمور المدرسية إلى تأليف لجان لمعالجتها ، ومن واجب المدرس الأول الاشتراك فى هذه اللجان أو رياستها ، وذلك كتأليف لجنة للمشتريات أو لإجراء المناقصات ، أو للنظر فى طلبات المجانية والإعفاء ، أو نحو ذلك .

٤ – توزيع جدول الحصص الإضافية :

عند غياب بعض المدرسين يسهم المدرس الأول فى توزيع حصص هؤلاء الغائبين على مدرسى المدرسة ، على أن يراعى فى هذا التوزيع العدالة ومصلحة الطلاب ، وإذا كان غياب أحد المدرسين لمدة طويلة ، فعلى المدرس الأول أن يوزع جدوله على زملائه فى المادة ، وأن يتخذ كل الوسائل التى يضمن بها استفادة الطلاب من هذه الحصص الإضافية وعدم تأخرهم عن زملائهم فى الفصول الأخرى .

٥ – عضوية لجنة المكتبة :

فى كل مدرسة لجنة تسمى لجنة المكتبة ، تؤلف من بعض المدرسين الأوائل والمدرسين ، ومهمتها مساعدة أمين المكتبة فى كل ما يتصل بتنظيمها ، وتزويدها بالكتب المناسبة ، والإشراف على عملية الجرد السنوى ، وغير ذلك ، وإذا أعفى بعض المدرسين الأوائل بالمدرسة من الاشتراك فى لجنة المكتبة فلن يعفى المدرس الأول للغة العربية ؛ لأن النشاط المكتبى يتصل بعمله ومادته اتصالا وثيقاً .

٦ – عضوية مجلس إدارة المدرسة :

تقضى النظم الديموقراطية فى التعليم بأن يكون للمدرسة مجلس إدارة ، برياسة الناظر ،

وعضوية المدرسين الأوائل ، ومهمة هذا المجلس :

(ا) وضع السياسة العامة للعمل المدرسى فى نواحيه الفنية والإدارية .

(ب) رعاية النشاط داخل المدرسة وخارجها ، كالحفلات والندوات ، والرحلات ، وإقامة المعارض ونحوها .

(حـ) توثيق الصلة بين المدرسة وبيئتها ، ووضع الأسس العامة لقيام المدرسة بنصيب من خدمة البيئة .

(د) رعاية التجارب والبحوث التربوية التى تقوم بها المدرسة .

(هـ) تهيئة الجو المدرسى الصالح ، والعمل على تكوين شخصية المدرسة ، وتوفير عوامل الثقة بها .

(و) التعاون فى حل مشكلات الطلبة ذوى الحالات الخاصة ، وفى علاج الأمور المدرسية التى تقتضى تضافر الجهود .

ويجمل بنا فى معرض الحديث عن هذه الواجبات الإدارية أن نشير إلى ظاهرتين رأيناهما فى بعض المدارس :

١ ــ أن بعض المدرسين الأوائل تشتد حماسته للأعمال الإدارية فيسهم فيها إسهاماً سخيًّا ، يتجاوز به حد الاعتدال ؛ فتطغى مشاغله الإدارية على واجباته الفنية ؛ وبذلك تقل فائدة إخوانه منه ، وتنطمس معالم الوحدة فيهم ، والمجانسة بين أعمالهم .

ومما يؤسف له أن بعض النظار والناظرات يرحبون بذلك ، ويشجعون عليه ، ويُطرون أصحابه أمام المفتش ، وينسون أن واجبهم الفنى يحتم عليهم ألا ينسوا المواد الدراسية ، وحقها من الرعاية ، وأن يتيحوا الفرصة للمدرسين الأوائل ؛ كى ينهضوا بهذا العبء الفنى ، وقد وجد بعض المدرسين الأوائل فى هذه الأعمال الإدارية طريقاً معبداً لإرضاء النظار ، وكسب ثقتهم ، والفوز بتقديرات ممتازة فى التقارير السنوية .

٢ ــ وبعض المدرسين يعكفون على أعمالهم الفنية لا يتجاوزونها ، ويصدفون عن الأعمال الإدارية ، فى انزواء مخجل ، وانطواء خامل بغيض ، إما لشعورهم بنقص كفايتهم وعجزهم عن الاضطلاع ببعض هذه الأعمال ، وإما للاستهانة بها والترفع عنها ، وإما لأسباب أخرى غير ذلك ، وهم فى جميع هذه الحالات يسجلون على أنفسهم وعلى زملائهم مدرسى المادة ما قد يحمل على إساءة الظن بهم ، وقسوة الحكم عليهم ، وقد فات هؤلاء

أن الأعمال الإدارية فى المدرسة عنصر أصيل فى العمل المدرسى ، وأن النظام الإدارى المحكم ، الذى يتعاون على إقامته واستقراره جميع أعضاء الأسرة المدرسية ، تتحقق فى كنفه رسالة المدرسة ، وتتضاعف به ثمار جهودها الفنية ، وأن كل ما يعتور السياسة الإدارية فى المدرسة من خلل أو فوضى أو اضطراب ، تنعكس آثاره البغيضة على الأعمال الفنية ، وما أشبه التعاون والانسجام بين الناحيتين الإدارية والفنية بما بين العزف الموسيقى واللحن الغنائى من تجاوب واتساق ، يستكمل به الأداء الفنى روعته وإثارته .

وكلتا الظاهرتين مسلك متطرف معيب ، فنحن حين نلقى على عاتق المدرس الأول واجبات إدارية وأخرى فنية ، نأمل أن ينهض بها جميعها فى تبصر واعتدال ، بحيث لا يطغى أحد النوعين على الآخر .

الواجبات الفنية :

على المدرس الأول للغة العربية طائفة كبيرة من هذه الواجبات الفنية ، تتصل بزملائه المدرسين ، وبالمناهج الدراسية ، والكتب المقررة ، وطرائق التدريس ، وغير ذلك مما يرتبط بمادته .

وتقضى هذه الواجبات — لكثرتها وتشعبها — بأن ينشط لها المدرس الأول فى فترات منتظمة متعاقبة ، على مدى العام الدراسى ، بل يستوجب بعضها أن يبادرها ويفرغ لها قبيل افتتاح الدراسة ، وفيما يلى أهم هذه الواجبات الفنية :

أولا : واجباته قبل بدء العام الدراسى :

١ — أن يحصل على نسخة كاملة من المناهج الدراسية المقررة ، وأن يدرس مع زملائه هذه المناهج دراسة دقيقة شاملة ، تتناول فلسفتها العامة ، وأسسها ، وأهدافها ، وتوجيهاتها ، ومسائلها الفنية ، مع زيادة العناية بما طرأ عليها من تطوير وإضافات جديدة ، وتوضيح ذلك بدراسة مقارنة ، تكشف معالم المنهج ، وتنير جوانبه .

وأن يبحث معهم — كذلك — أفضل الوسائل التى تعين على دراسة المنهج ، وتحقق أهدافه ، ومن هذه الوسائل الطرق التربوية الناجحة .

٢ — أن يبحث الكتب المقررة مع زملائه المدرسين ؛ للوقوف على مدى وفائها بالمناهج ، وملاءمتها للدراسة ، وكيفية الإفادة منها ، وما فيها من مواضع الزلل أو القصور ، وما ينبغى اتباعه فى مثل هذه الحال ، وعليه كذلك أن يزود مدرسيه بخبراته وتوجيهاته فى علاج الكتب المدرسية ، وحسن استخدامها ، وتذليل صعوباتها ؛ حتى لا يفكر بعضهم فى

استخدام كتب أخرى تغرى بما فيها من اختصار ولكنها لا تلائم الدراسة .

وينبغى أن يحصل المدرس الأول على صورة من قوائم الكتب المقررة لكل صف فى مواد اللغة العربية ، وأن يستوثق من أن هذه الكتب قد وردت جميعها إلى المدرسة ، وأن يتابع السؤال عن الكتب التى لم ترد ، وأن يتفق مع زملائه على ما يتبع فى تدريس الفروع التى لم ترد كتبها .

٣ — أن يعمل على توفير وسائل الإيضاح ومختلف المعينات اللازمة لتدريس اللغة العربية تدريساً شائقاً مثمراً ، وذلك مثل :

النماذج المجسمة ، والصور التى تستخدم فى دروس التعبير ، ومثل الخرائط والمصورات الجغرافية التى تبين البلدان والمواقع التى ترد فى النصوص وموضوعات القراءة ، أو التى توضح أجزاء الوطن العربى ، ومثل السبورات الإضافية ، وأصونة مكتبات الفصول ، إلى غير ذلك من الوسائل التى يقترحها هو وزملاؤه .

٤ — أن يدرس مع زملائه المدرسين أوجه النشاط اللغوى التى يمكن ممارستها خلال العام الدراسى ، فى حدود الميزانية المقررة ، وأن يضعوا خطة دقيقة محكمة لممارسة هذا النشاط ، وتوجيهه الوجهة الناجحة ، بحيث يكون لهذا النشاط مظهر جدى إيجابى ، لا زيف فيه ولا تكلف .

وتحدد أوجه هذا النشاط فى ضوء الإمكانيات المدرسية ، ومدى استعداد المدرسين للإشراف على نواحيه المختلفة (يمكن الاستئناس بما كتبناه عن النشاط المدرسى فى المجال اللغوى) .

٥ — أن يعد قوائم بالمراجع العلمية التى تحتويها مكتبة المدرسة ، وأن يوجه زملاءه المدرسين للإفادة منها ، وأن يتفق معهم أيضاً على الكتب والقصص التى تصلح لمكتبات الفصول فى كل فرقة ، ومن البديهى أن اقتراح هذه الكتب والقصص لا يقتصر على جلسة تعقد قبل افتتاح الدراسة ، وإنما يمكن امتداد ذلك على مدى العام الدراسى .

٦ — أن يوزع على زملائه — بعد الاتفاق والتفاهم — جدول دروس اللغة العربية ، مراعياً فى ذلك مستوى الكفايات ، ومصلحة العمل ، ومصلحة المدرسين أيضاً ؛ فليس من العدل أن يشتمل جدول أحد المدرسين على ثلاثة فصول من فرق مختلفة ؛ فى ذلك إرهاق له من حيث الإعداد والاطلاع والإلمام بمناهج متغايرة ، وليس من المصلحة — كذلك — أن يكون جدول أحد المدرسين فى ثلاثة فصول من الفرقة النهائية ؛ فى ذلك

تعريض هذه الفصول لشيء من الضرر إذا غاب هذا المدرس غياباً طويلا لمرض أو نحوه، ومع تسليمنا بأن الضرر يلحق أى فصل غاب مدرسه غياباً ممتداً ، نرى أن فصول الفرقة النهائية ، التى ستمتحن امتحاناً عامًّا ، يكون ضررها بغياب مدرسها أعظم من غيرها ، وعلاج هذه الحالة فى الفصول النهائية أصعب منه فى الفصول الأخرى ، وليس من المصلحة أيضاً أن يقسم الفصل بين مدرسين ، ومن الخير أن يسند تدريس الدين فى كل فصل إلى مدرس اللغة العربية لهذا الفصل متى كان ذلك ممكناً (١) .

وليس من العدل أن يشتمل جدول أحد المدرسين على الفصول الضعيفة المتخلفة ، إذا روعى فى توزيع التلاميذ على الفصول مستوياتهم العلمية ، بل ينبغى أن يجمع الجدول بين فصل متقدم وآخر متخلف ، وليس من المصلحة أيضاً أن يسند التدريس فى الفرق النهائية إلى مدرس حديث العهد بمهنة التدريس ، أو مدرس مرقى حديثاً من مرحلة إلى مرحلة .

٧ — أن يوزع على زملائه أعمال النشاط اللغوى ، مراعيًا فى ذلك استعدادهم وميولهم وخبرتهم ، وأن يتفق مع كل منهم على تخطيط منظم واف للنهوض بهذا اللون من النشاط الذى أسند إليه .

٨ — أن يؤلف لجاناً من المدرسين لاختيار النصوص الأدبية وموضوعات القراءة للصفين الأول والثانى ، مع مراعاة توجيهات المناهج والنشرات الملحقة بها ، وأن يراجع ما اختارته اللجان ؛ ليستوثق من صلاحيته ووفائه .

٩ — أن يؤلف لجاناً من زملائه لتوزيع المنهج على أشهر السنة الدراسية ، مع مراعاة اتساق أجزاء المنهج فى وحدات متكاملة مترابطة وعدم التقيد بترتيب الموضوعات كما وردت فى المنهج .

وينبغى أن توزع الموضوعات على أشهر السنة الدراسية ، حتى آخر شهر أبريل ، مع تقليل موضوعات الشهر الأخير ؛ لتتسع الفرصة للمراجعة مع تدريس الموضوعات الجديدة الباقية .

---

(١) يمكن — على سبيل التجربة — اختيار بعض المدرسين الناجحين فى تدريس الدين وتحقيق غاياته ، وتكليفهم التدريس وفق جدول يشتمل على فصل واحد فى اللغة العربية ، وعدة فصول فى التربية الدينية ، على أن يفهم هؤلاء المدرسون أنهم اختيروا لكفايتهم ، وثقة المدرسة بهم ، وأنهم سيحققون غاية تعليمية سامية ، هى رفع مستوى التربية الدينية بالمدرسة ، وربما كان نجاح هذه التجربة مشجعاً على تخصيص مدرسين للتربية الدينية يستوفون شروطاً معينة .

ومن الخطأ أن تنتهى موضوعات الدراسة فى آخر شهر مارس ، ويجعل شهر أبريل وجزء من شهر مايو للمراجعة ؛ فلعل ذلك مما يدفع كثيراً من التلاميذ إلى الانقطاع عن المدرسة ؛ بحجة أن المقررات قد انتهى من دراستها ، ويتبع ذلك تخلخل الدراسة فى هذه الفترة الأخيرة من العام الدراسى .

والأفضل أن تسير المراجعة وعرض الدروس الباقية فى شهر أبريل كله ، وتستمر المراجعة فى الأيام التى تسبق امتحان النقل من شهر مايو ، وعلى المدرس الأول أن يحتفظ بصورة من هذا التوزيع ، موقع عليها من زملائه المدرسين ، وأن يكلف كلا منهم أن يحتفظ بصورة يثبتها فى صدر كراسة الإعداد ، ثم يوقع هو فى كل دفتر بعد أن يستوثق من مطابقة الصورة المثبتة لما سبق الاتفاق عليه .

١٠ — أن يعد السجلات التى تضبط أعماله الفنية ، وسنفرد فيما يأتى بحثاً خاصًّا لهذه السجلات .

ثانياً: أثناء العام الدراسى :

١ — أن يعقد مع زملائه اجتماعات دورية ، يناقشون فيها مسائل تربوية ذات أهمية خاصة ، أو يتدارسون توجيهات المفتش ، أو ما لاحظه المدرس الأول على طريقة الدراسة ، أو إعداد الدروس ، أو أعمال التلاميذ التحريرية ، أو يبحثون فى هذه الاجتماعات ما يراد اتخاذه من علاج حالة طرأت ، كغياب مدرس غياباً طويلا ، أو فتح فصل جديد لم يعين له مدرس ، أو يدرسون الطرق المجدية للانتفاع بالمكتبة ، أو يناقشون نشرة وزارية ، أو يبحثون ما يجب اتباعه فى الامتحانات الشهرية والفترية ، أو غير ذلك مما يكفل للدراسة المادة نجاحاً موصولا .

وينبغى أن يراعى فى هذه الاجتماعات ما يأتى :

(ا) أن يكون لها أوقات دورية ، يعلن عنها قبل عقد الاجتماع .

(ب) أن يحدد لها جدول أعمال .

(ح) أن يتولى أحد المدرسين تسجيل محاضرها .

(د) يحسن أن يحدد لها فى جدول الدراسة حصتان متتابعتان من أحد أيام الأسبوع وأن يتفق المدرس الأول مع إدارة المدرسة على إخلاء جميع مدرسى اللغة العربية من العمل فى هاتين الحصتين .

(هـ) أن يكون محضر الجلسة صورة لما دار من مناقشات ، وما أسفرت عنه هذه المناقشات من قرارات واتجاهات وآراء ، وأن يوقع جميع المدرسين على محضر الجلسة عقب الانتهاء من تدوينه ، ومن الخطأ ما يعمد إليه بعض المدرسين الأوائل إذ يدونون هم أنفسهم بعض القرارات فى صورة محضر اجتماع لم يشهده المدرسون ، ثم يطالبون المدرسين بالتوقيع عليه .

٢ ــ أن يراجع كراسات الإعداد طبقاً لخطة واضحة المعالم ، يرسمها لنفسه منذ بدء العام ؛ حتى يستطيع الإشراف على عمل إخوانه فى إحاطة ودقة ، وينبغى أن يكون هدفه من هذه المراجعة أن يقف على ما يأتى :

(ا) إعداد كل درس إعداداً مرضياً ، والإعداد المرضى هو الذى يصور جهد المدرس ، ومدى احتفاله بدرسه ، وإلمامه بموضوعه ، وخطته فى ترتيب المادة ، وطريقة عرضها إلى غير ذلك مما يعين على تبين صورة الدرس .

(ب) مادة الدرس من حيث صحتها أو خطؤها ، ومدى ملاءمتها التلاميذ، وجهد المدرس فى اختيارها ، وتذليل صعوباتها ، وتطويعها لمستوى التلاميذ ، وصلتها بالمنهج الدراسى والكتاب المدرسى ، وحظها من الجدة والطرافة والإثارة .

(حـ) مطابقة الإعداد لما تقضى به الخطة الدراسية من توزيع الحصص على فروع المادة ، بحيث يستوفى كل فرع الحصص المحددة له فى كل أسبوع ، فلا يطغى فرع على فرع آخر ، ولا يهمل الإعداد إهمالا كليًّا أو جزئيًّا .

(د) عناية المدرس بالناحية الشكلية فى الإعداد ، وهى التى تتناول التنظيم والخط وجودة الكراسة ونحو ذلك .

٣ ــ أن يطلع على كراسات المكتب فى فترات متقاربة؛ ليستوثق من حسن استخدامها وجودة تنظيمها ، ومن أن الدرجات التى ترصد فيها تصور مستوى كل تلميذ تصويراً دقيقاً صحيحاً ، وله أن يستعين على ذلك باختباره بعض التلاميذ اختباراً شفويًّا فى بعض الحصص ، وبالموازنة بين أعمال التلميذ التحريرية ودرجته فى كراسة المكتب ، وبغير ذلك من الوسائل .

ومما يؤسف له أن بعض المدرسين يستهينون بكراسات المكتب ،فيرصدون فيها درجات لا تقيس مستوى التلميذ قياساً دقيقًا ،ولاتقوّم أعماله تقويمًا عادلا ، ويغلب أنهم يرصدون

هذه الدرجات خارج الفصل ؛ ليقدموا للمدرسة درجة الشهر ، أو درجة الفترة فى المواعيد المحددة ، والمفروض أن درجات الأعمال اليومية الشفوية ترصد فى هذه الكراسات داخل الفصل ؛ ليفهم التلاميذ أنها حساب دقيق سريع على أعمالهم ، وأنها تتبع جهودهم ونشاطهم ، وترسم لها خطًا بيانيًا يوضح حالتهم ومستواهم من يوم لآخر .

وإذا علمنا أن لدرجات الأعمال اليومية ربع الدرجة فى امتحان النقل [1] ، أدركنا أهميتها ، وضرورة العناية بها ، وتحرّى العدالة والدقة فى تقديرها .

وقد ترتبت آثار خطيرة على الاستهانة بكراسات المكتب ، وعدم تحرى الدقة فى تقدير الدرجات ، فكثيراً ما يكون متوسط التلميذ فى الأعمال اليومية ٨ درجات من ١٠ ودرجته فى امتحان آخر السنة ٨ من ٣٠ وبهذا يرسب ؛ فيثور ولى الأمر ، ويحتج على المدرسة ، ويتهمها بأنها لم تكن دقيقة فى تصوير مستوى ابنه فى أثناء العام الدراسى ، وأنها خدعته عن أمره ؛ إذ أرسلت إليه الشهادات الشهرية والفترية وهى تنطق بتقدم ابنه فى اللغة العربية ، بل بتفوقه فيها ، فاطمأن إلى ذلك ، ولم يجد ابنه فى حاجة إلى جهد إضافى يبذل معه ، ثم كانت المفاجأة الأليمة فى آخر السنة ، بعد أن امتحن التلميذ امتحاناً دقيقاً ، وقوّمت إجابته تقويماً عادلا سليماً .

ومن هذه الآثار الخطيرة التى ترتبت على عدم الدقة فى تقدير درجات الأعمال اليومية أن هذه الدرجات التى تقدر بسخاء قد ساعدت كثيراً من التلاميذ الضعاف على النجاح دون استحقاق، كما دفعت بعض التلاميذ الكسالى إلى التمادى فى الكسل ؛ اعتماداً على درجة عالية يحرزونها فى الأعمال اليومية ، دون جهد يبذلونه ، وعلى درجات أخرى تُتصيد لهم من إجاباتهم فى بعض الفروع اليسيرة ، كالإنشاء والمطالعة فى امتحان آخر السنة .

ومن يتتبع جداول امتحان النقل لا يجد — فى غالب الأحوال — تناسباً بين درجات التلاميذ فى الأعمال اليومية ودرجاتهم فى امتحان النقل ، فهل لنا أن نطمع فى يقظة المدرس الأول ودقته فى الإشراف على كراسات المكتب ، وتوجيه العمل توجيهاً عادلا سليماً ؟

٤ — أن يراجع الأعمال الكتابية للتلاميذ ، وأن يكون رائده فى هذه المراجعة أن يخرج ببعض الملاحظات التى ينبغى عرضها على المدرسين فى أحد الاجتماعات الدورية ؛ لعلاج ناحية من نواحى القصور ، أو الانحراف عن الطريق السوى ، وأن يتبين من

---

(١) لأعمال السنة ٣٠ ٪ من الدرجة فى دور المعلمين والمعلمات .

كراسات التلاميذ آثارهم وآثار مدرسيهم .

وتتجلى آثار التلاميذ فيما يأتى :

(ا) عناية كل تلميذ بإعداد كراسة خاصة لكل نوع يحتاج إلى كراسة .

(ب) اهتمامه بتنظيم الكراسة ، وصيانته لها .

(ح) حرصه على استيفاء الواجبات المطلوبة فى كل كراسة .

(د) عنايته بفهم الأخطاء أو سببها ، وتسجيل صوابها .

(ه) مدى تقدمه فى المادة ، ويظهر ذلك فى استقامة أسلوبه ، وقلة أخطائه .

وتتجلى آثار المدرسين فيما يأتى :

(ا) جودة اختيار موضوعات الإنشاء والإملاء ، وتمرينات التطبيق ، وتقاس هذه الجودة بما فى الموضوعات والأسئلة من جدة وطرافة ، ودلالة على الابتكار والاستقلال، كما تقاس بمدى ملاءمتها للتلاميذ ، وبما تحققه من نتائج فى التحصيل أو التعبير ، أو التذوق ، أو غير ذلك من مظاهر النمو اللغوى .

(ب) الدقة والوضوح فى صيغة الأسئلة .

(ح) عدد الموضوعات الكتابية ، وطول الفترات بين كل موضوعين .

(د) العناية بالتصحيح والطريقة التى يسلكها المدرس فيه .

(ه) مدى الدقة فى تقدير الدرجات ، ومحاسبة التلاميذ على تصويب الأخطاء السابقة .

وكثيراً ما ينكشف للمدرس الأول اليقظ ، من هذه الأعمال التحريرية ، تراخى المدرس وإهماله فى التصحيح ، أو اعتماده على الكتب الخارجية ، أو إيثاره الأسئلة التى تتطلب إجابات موجزة ، وقد تنطق تواريخ هذه الأعمال بانقضاء فترة طويلة لم يكتب فيها التلاميذ شيئاً من الواجبات التحريرية .

وفى بعض الفصول تترجم هذه الأعمال التحريرية عن عناية المدرس وجهده ، وإخلاصه وسعة أفقه وغزارة مادته .

ولكى تكون هذه المراجعة مثمرة ينبغى مراعاة ما يأتى :

(ا) أن يرسم المدرس الأول خطة دقيقة ينظم بها هذه المراجعة .

(ب) أن يسجل كل ما يجده من ملاحظات فردية أو جمعية ؛ ليتخذ من هذه الملاحظات مادة للمناقشة فى أحد الاجتماعات الدورية .

(ح) ألا يترك فى كراسات التلاميذ آثاراً كتابية يفهم منها نقد مدرسهم .

(د) أن يدون فى سجل الفصل أهم الملاحظات ليستأنس بها فى تقويمه للمدرس .

٥ – أن يتتبع خطوات النشاط المدرسى فى المجال اللغوى ؛ بأن يحضر بعض الاجتماعات التى تعقدها الفرق والجماعات المختلفة ، وأن يطلع على محاضر الجلسات ، وأن يشترك بخبراته وآرائه فى عمليات التخطيط والتنفيذ ، وأن يكون له أثر واضح فى التنسيق بين جهود هذه الفرق ، وتوجيهها توجيهاً صالحاً سديداً .

ومما يحمد للمدرس الأول أن يوجه إخوانه المشرفين على هذا النشاط إلى الربط بين المناهج وألوان النشاط اللغوى ، وذلك مثل الربط بين مواد الإذاعة المدرسية أو صحائف الفصول وبين التعبير والقراءة ، ومثل الربط بين النشاط التمثيلى وموضوعات القراءة أو الأدب ، كتحويل بعض هذه الموضوعات من أسلوب قصصى إلى حوار تمثيلى . . . وهكذا .

٦ – وعلى المدرس الأول أن يعنى عناية خاصة بتدريب المدرسين الجدد ومساعدتهم على النمو المهنى ، وذلك بعقد الندوات لهم ، ومداومة الاطلاع على أعمالهم ، وتزويدهم بالإرشادات النافعة ، وزيارتهم فى الفصول بعد اتفاق سابق معهم ، ودعوتهم إلى زيارته فى فصله ، أو زيارة بعض إخوانهم القدامى ، للإفادة من خبراتهم وتجاربهم .

ونعنى بالمدرس الجديد ، من عُين حديثاً ، أو من رقى من مرحلة إلى مرحلة ، أو من نقل من نوع من التعليم إلى نوع آخر ، كالمنقول من الثانوى العام إلى الثانوى الفنى أو العكس ، أو المنقول من دور المعلمين والمعلمات إلى أحد النوعين السابقين أو العكس ، ويعتبر جديداً كذلك من نقل من مدرسة للبنين إلى مدرسة للبنات ، أو من نقل من مدرسة فى الريف إلى مدرسة فى مدينة كبيرة أو العكس ، وصفة الجدة يختلف مفهومها فى هؤلاء المدرسين جميعاً ؛ ويختلف لذلك نوع الإرشاد والتوجيه الذى هم فى حاجة إليه .

٧ – أن يطلع على المقادير التى درست من المناهج شهراً فشهراً وعلى الأعمال الكتابية التى أداها التلاميذ ؛ ليتسنى له بذلك علاج التخلف والقصور فى بعض الفصول بسبب غياب المدرس أو غير ذلك من الأسباب .

٨ - أن يقوّم عمل زملائه المدرسين تقويماً عادلا ، يقوم على أسس محكمة دقيقة ، بأن يراعى فى هذا التقويم مادة المدرس ، ومستواه العلمى والتربوى ، ومدى إخلاصه فى عمله ، وتجويده له ، من حيث الإعداد والتدريس والنهوض بما يوكل إليه من أعباء النشاط اللغوى ، ومدى مواظبته وحبه للتعاون مع المدرسة ، وسلوكه الشخصى ، وتقبله للإرشاد ، وتنفيذ ما يعهد به إليه ، وحال تلاميذه كما تبدو من فحص الكراسات إلى غير ذلك من المقومات الأساسية لكفاية المدرس وإخلاصه وخلقه .

ومن البديهى أن التقويم العادل هو ما يستند إلى ما دون فى السجلات المختلفة التى ترصد أعمال المدرسين . وتصور جهودهم . ومما يدخل فى واجبات المدرس الأول أن يقوّم المناهج والكتب وأنواع النشاط ، وله أن يستعين بزملائه فى هذا التقويم ؛ لتتوافر لديه الملاحظات والمقترحات التى يضمنها تقريره العام فى آخر السنة .

٩ - أن يقدم تقريراً عامًّا قبل عطلة نصف السنة لناظر المدرسة والمفتش المختص ، يعرض فيه صورة عامة لسير الدراسة ، ومدى نشاط المدرسين ، ونواحى النقص ووسائل العلاج ، وغير ذلك مما تجمل الإحاطة به ، موضحاً ذلك بالإحصاءات والأمثلة ، ويحسن أن يمهد المدرس الأول لهذا التقرير بعقد جلسة مع إخوانه ، يعرض عليهم فيها ما أعده من عناصر هذا التقرير ؛ ليناقشوها ، وربما أضافوا إليها جديداً يستقيم به التقرير ويؤدى غايته .

١٠ - أن يمد المشرفين على سير الدراسة من مفتشين وغيرهم بكل ما يطلبونه من البيانات والتقارير التى تصور حال الدراسة فى مادته، وجهوده وجهود زملائه بوجه عام .

ولا يفوتنا أن نشير إلى أن هذه الواجبات التى تلقى على عاتق المدرس الأول واجبات ضخمة ، وأن وظيفته من الوظائف الأساسية التى تؤثر تأثيراً قويًّا فى رسالة المدرسة ، وهذه الوظيفة لا تمنح صاحبها مكانة فى دائرة عمله ، ولا تتيح له فرصة التفوق والظهور إلا إذا اكتملت فيه خصائص القيادة الرشيدة ، والقدوة الصالحة فى أداء الواجب ، والحرص عليه ، والإخلاص فيه .

وحين يتخذها المدرس الأول وظيفة للراحة ، وفرصة للتخفف من أعباء العمل سيجنى على نفسه وعلى زملائه معه ، إذ يقتل فيهم الطموح ، ويغريهم بالكسل والتراخى ، ويقعد بهم عن الواجب ، ويجرئهم على الاستهانة به ، والتفريط فيه .

ثالثاً : قبيل انتهاء العام الدراسى :

١ – على المدرس الأول أن يعد فى آخر العام الدراسى تقريراً ضافياً ، يوضح فيه سير الدراسة ، وما اعترض طريقها من مشكلات ، وما يقترحه لتفادى هذه المعوقات ، كما يتناول فى التقرير ما يتصل بالمدرسين والمناهج والكتب وأنواع النشاط ، وما يقترحه لرفع مستوى المادة والمدرسين ، وما تحتاج إليه المدرسة من الوسائل المعينة، ونحو ذلك ، وأن يقدم هذا التقرير الشامل إلى ناظر المدرسة ، وله كذلك أن يقدم للمفتش المختص ، أو للتفتيش العام تقريراً عن النواحى الفنية الخالصة ، التى تتصل بمستوى المدرسين ، أو بالمادة منهجاً وكتاباً .

٢ – وأن يقدم لناظر المدرسة تقريرات رقمية ولفظية لزملائه المدرسين ، مع بعض الملاحظات التى يرى إبداءها ؛ لتصوير حالهم تصويراً كافياً عادلاً ؛ ليستعين الناظر بهذه التقديرات فى كتابة تقريره السنوى العام عن المدرسة والمدرسين .

٣ – وضع أسئلة امتحانات النقل بالمدرسة ، والإشراف على طبعها منفرداً بذلك أو مشتركاً مع من يختاره من زملائه المدرسين ، وكتابة نماذج للإجابة ، عليها توزيع دقيق لدرجات الأسئلة ، والإشراف على تقدير الدرجات والمراجعة طبقاً للقواعد المتبعة .

سجلات المدرس الأول

على المدرس الأول للغة العربية أن يعد طائفة من السجلات لضبط عمله ، وتنظيم إشرافه ، وأهم هذه السجلات .

١ — سجل خاص ببيانات المدرسين ، يدون فيه أسماءهم ومؤهلاتهم المختلفة ، وسنواتها ، وما درسوه من برامج تدريبية ، ودرجاتهم المالية وتاريخها ، وتاريخ نقلهم إلى المدرسة ، وتقريراتهم الفنية فى السنوات السابقة إذا أمكن .

٢ — سجل يدون فيه ملاحظاته عن الأعمال التحريرية التى يقوم بها التلاميذ ، وينبغى أن يشمل هذا السجل قوائم بأسماء التلاميذ فى كل فصل ، وأن تكون الملاحظات التى يدونها مما تصلح مادة للمناقشة فى جلسة عامة ، لتحسين طرق التدريس ، أو تجويد الأعمال الكتابية ، أو معالجة الأخطاء العامة للتلاميذ ، أو غير ذلك من الأمور المجدية .

٣ — سجل يدون فيه محاضر الاجتماعات مشتملة على ما انتهى إليه من قرارات واتجاهات ، مع توقيع المدرسين عليها .

٤ — سجل تثبت فيه صورة من توزيع المنهج على أشهر السنة الدراسية لكل صف ، موقع عليها من جميع المدرسين ، كما تدون فيه أسماء الكتب المقررة فى كل فرع لكل صف ، ويرصد فيه عدد التمرينات الكتابية ، وما يدرس من المناهج شهراً فشهراً لكل مدرس فى كل فصل .

٥ — سجل لتدوين ألوان النشاط اللغوى وفرقه ، ومواعيد اجتماعها ، ومظاهر إنتاجها ، ونحو ذلك .

٦ — سجل يدون فيه ملاحظاته عن المدرسين ، من حيث طريقتهم فى الإعداد ، واستخدامهم لكراسات المكتب ، وأعمال تلاميذهم التحريرية ، وإشرافهم على ما أسند إليهم من أنواع النشاط المدرسى ، وغير ذلك من النواحى التى تدخل فى تقويم المدرس وتصوير كفايته وجهده ، ويحسن أن يطلع المدرس الأول كلا من زملائه على هذه الملاحظات وأن يناقشه فيها على انفراد مناقشة ترمى إلى إفادة المدرس ، وتجويده عمله ، ونموه نمواً مهنياً .

٧ — سجل يبين فيه توزيع الجدول الدراسى على المدرسين وما أسند إلى كل منهم من ألوان النشاط اللغوى ، وينبغى أن يشتمل هذا السجل على صورة من جدول كل مدرس ، مبين فيها توزيع الحصص على الفروع .

٨ — سجل لتدوين النشرات والتعليمات التى ترد من الوزارة خاصة بالمادة ، مثل بيان توزيع درجات المادة على الفروع ، فى الامتحانات الشهرية والفترية وامتحانات النقل ، ومثل النشرات التى تقضى ببعض التعديلات أو التفسيرات فى المناهج والكتب ، ومثل شروط المسابقات فى القراءة الحرة ، وشروط المسابقات فى الصحف المدرسية ، والنشرات التى يرسلها التفتيش العام متضمنة بعض الملاحظات عن أساليب التدريس ، وطرق تناول المناهج ، واستخدام الكتب ، وغير ذلك من النشرات .

٩ — سجل للنشاط المكتبى تدون فيه المراجع التى يجدر بالمدرسين أن ينتفعوا بها ، وتدون فيه كذلك أسماء الكتب التى اقترح شراؤها وإضافتها إلى المكتبة ، وكذلك أسماء الكتب والقصص اللازمة لمكتبات الفصول ، ويدون فى هذا السجل أيضاً صورة لجدول المطالعة فى المكتبة .

١٠ — سجل يدون فيه صوراً من التقارير الشهرية والتقارير العامة التى يقدمها إلى ناظر المدرسة ، أو المفتش المختص ، أو التفتيش العام ، كما يدون فيه كل ما يرى إثباته مما لا تلائمه السجلات السابقة .

وللمدرس الأول أن يختصر عدد هذه السجلات ، بأن يضم الموضوعات المتقاربة فى سجل واحد .

ما يجب أن يلم به المدرس الأول :

يجدر بالمدرس الأول أن يلم بكل ما يتصل بعمله ، ويؤثر فى إنتاجه ، وفيما يلى بعض الأمثلة :

١ — الاتجاهات القومية وأهدافها ووسائل تحقيقها ، ودور المدرسة فيها بوجه عام ، ودور مدرس اللغة العربية بصفة خاصة .

٢ — اتجاهات السياسة التعليمية ، وما يطرأ عليها من تغيير أو تعديل .

٣ — أساليب الحكم الديمقراطى التعاونى فى المدرسة ، وأسس المجتمع المدرسى ونظمه .

٤ ــ التعرف على الوسائل الصحيحة لتقويم المدرسين والطلبة والمناهج والكتب .

٥ ــ التعرف على وسائل علاج المشكلات الخاصة بالطلبة من نواحي السلوك والتأخر الدراسي ، وكثرة الغياب .

٦ ــ فهم الشئون المالية المرتبطة بعمل المدرس الأول .

المدرس الأول للتربية الدينية :

رأت الوزارة في عام ١٩٥٨ أن تنشيء وظيفة المدرس الأول للتربية الدينية بالمدارس الثانوية ، ودور المعلمين والمعلمات ؛ رغبة في رفع مستوى هذه التربية ، وتوجيهها توجيهاً سديداً بزيادة الإشراف عليها ، وتوفير الوسائل الكفيلة بالنهوض بها ، وتحقيق الغايات السامية المرجوة منها في إعداد الطلاب إعداداً صالحاً ، وتنشئتهم تنشئة دينية ، قوامها الخلق الفاضل ، والسلوك الحميد ، والعقيدة السليمة .

ولما كان مدرسو التربية الدينية هم الذين يقومون بتدريس اللغة العربية في المدارس ، رأى تفتيش اللغة العربية ــ منذ أنشئت وظيفة المدرس الأول للتربية الدينية ــ أن يحدد اختصاصات من يشغل هذه الوظيفة ، وأن ينسق العمل بينه وبين زميله المدرس الأول للغة العربية ، وفي بيان ذلك نكتفي بأن نعرض فيما يلي صورة لما اقترحه تفتيش اللغة العربية ، ووافقت عليه الوزارة .

واجبات المدرس الأول
للتربية الدينية

(ا) واجبات فنية :

١ ــ العمل بكل الوسائل الابتكارية المخلصة ، على أن تكون التربيه الدينية فى المدارس ذات أثر إيجابى فعال ، فى تقويم سلوك التلاميذ ، وتهذيب نفوسهم ، وتربية ضمائرهم ، وتنشئتهم نشأة خلقية صالحة .

٢ ــ الإشراف على كل ما يتعلق بتدريس هذه المادة من دراسة لمناهجها وتوجيهاتها ، وعقد الاجتماعات الدورية لمدرسيها ، وإعداد السجلات الخاصة بمحاضر الجلسات ، وفحص أعمال المدرسين .

٣ ــ تكوين جماعات النشاط الدينى ، واختيار المدرسين الذين يشرفون على هذا النشاط اختياراً أساسه كفاية المشرف ، وإيمانه بنوع النشاط الذى يشرف عليه ، وإعداد السجلات الخاصة بهذا النشاط إعداداً يوضح أهدافه ، ويحدد معالمه ، وإشراك الطلبة فى هذا الإعداد ؛ حتى يصير النشاط الدينى حقيقة ماثلة ، لا صورة زائفة .

٤ ــ تعهد مصلى المدرسة ، وإظهاره فى صورة كريمة تحمل الطلبة على إقامة الشعائر الدينية فيه ، وتجميله وتزويده بمكتبة دينية ؛ ففى جلوس الطلبة فى المصلى انطباعات روحية عميقة الأثر ، وفرص فردية وجمعية للإجابة عما يعرض لهم من مشكلات .

٥ ــ تنظيم الحفلات التى تقيمها المدرسة فى المواسم الدينية ، خلال العام الدراسى تنظيماً يكفل تحقيق الأهداف السامية التى ترمى إليها ، وانتهاز هذه الفرص لتدريب الطلبة على الخطابة ، وتشجيعهم على البحث ، لإعداد الأحاديث المناسبة .

٦ ــ توجيه الطلبة إلى ما يذاع فى كل يوم من القرآن الكريم ، والأحاديث النبوية ، والخلقية ؛ ليكون ذلك أساساً لمناقشات تنمى ثقافتهم الدينية ، وتغرس فيهم الخلق الكريم وإعداد إذاعات دينية خاصة بالمدرسة .

٧ ــ الاستعانة بالوسائل التعليمية فى توضيح دروس الدين ، بتأليف التمثيليات الدينية أو اختيارها ، وكذا النماذج والمصورات ، وإقامة المعارض .

٨ ــ الإسهام فى النشاط الاجتماعى فى البيئة ؛ لغرس روح التعاون والعطف والتسامح

الدينى وعلاج بعض الأمراض الاجتماعية فى البيئة وفى المدرسة عن طريق التربية الدينية ، كحوادث الغش والسرقة والعبث بأدوات المدرسة وغير ذلك .

٩ — ربط دروس الدين بحياة التلاميذ وبمعلوماتهم فى المواد الأخرى .

١٠ — الإشراف على الأبحاث الدينية فى الصحافة المدرسية ، على أن يكون لما تصدره المدرسة من نشرات أو مجلات نصيب موفور من هذه الأبحاث .

١١ — العمل على تكوين مكتبة دينية بالمدرسة ، ووضع النظم الكفيلة بتنميتها ، واختلاف الطلاب إليها ، وإفادتهم منها .

١٢ — عقد ندوات دورية ، يتحدث فيها المدرس الأول والمدرسون والطلبة ، ويتناولون فيها مشاكل الشباب بالبحث والمناقشة فيما عساه يحرك فى أذهانهم من الشبه الدينية .

١٣ — ترغيب مدرسى المواد الأخرى فى الإسهام فى النشاط الدينى ؛ فتحقيق القيم الروحية ليس مقصوراً على مدرس الدين وحده ، ولا على دروس الدين خاصة ، بل على ما يتعرض له الطلاب من مؤثرات داخل الفصل وخارجه ، وما يوحى به الجو المدرسى العام ، وتقتضيه طبيعة الأحداث والظروف .

١٤ — هذا ، وعلى المدرسين الأوائل للتربية الدينية — قبل كل شىء — أن يكونوا بسلوكهم الشخصى نماذج حية ، يحتذيها الطلاب ويتأثرونها .

(ب) واجبات إدارية :

١ — المدرس الأول للتربية الدينية عنصر بارز فى هيئة المدرسين الأوائل بالمدرسة ، فعليه أن يعاون الإدارة المدرسية فيما تكل إليه من أعمال الإشراف والمراقبة وغيرها من نواحى التنظيم المدرسى ، وعليه أن ينهض بنصيبه — مع زملائه المدرسين الأوائل — فى تنفيذ الخطط والأنظمة العامة التى تضعها المدرسة لتأدية رسالتها .

٢ — يشترك المدرس الأول للتربية الدينية مع رواد الفصول ، وعمداء الأسر فى حل مشكلات الطلاب ، وبخاصة ما يحتاج منها إلى خبرته وثقافته .

(ح) تنسيق العمل بين المدرس الأول للتربية الدينية والمدرس الأول للغة العربية :

١ — يتساوى عدد الحصص فى جدول المدرس الأول للتربية الدينية ، وجدول المدرس الأول للغة العربية ، بقدر الإمكان ، على أن يكون جدول كل منهما فى حدود

النصاب المقرر للمدرسين الأوائل .

٢ – يجب أن يشتمل جدول المدرس الأول للتربية الدينية على حصص فى التربية الدينية وحصص فى اللغة العربية ، على ألا تقل حصص اللغة العربية عن الحد المقرر لأحد الفصول .

٣ – لا مانع من أن يشتمل جدول المدرس الأول للغة العربية على حصص أو أكثر فى التربية الدينية ، بجانب حصص اللغة العربية ، إذا اقتضت الضرورة ذلك .

٤ – ينبغى ألا تركز دروس التربية الدينة فى جداول فئة قليلة من المدرسين ، بل يجب أن يشترك كل المدرسين ، أو معظمهم فى دروس التربية الدينية .

٥ – يتعاون المدرس الأول للتربية الدينية هو وزميله المدرس الأول للغة العربية على المسائل العامة التى تتعلق بمدرسى المادتين : كتوزيع العمل على المدرسين ، وتنسيق الهوايات والإشراف على نواحى النشاط المدرسى ، وتدبير مشكلة المدرسين الغائبين لأجل طويل ، وتنظيم أعمال الامتحانات فى خلال السنة وفى آخرها ، وإعداد التقارير عن المدرسين ، والاشتراك مع المفتش فى بحث الأمور الفنية العامة ، ونحو ذلك .

المدرس الأول والمشرف الفنى :

يبدو مما أوضحناه أن المدرس الأول يقوم بنصيب كبير من واجبات المشرف الفنى ، بل هو فى الواقع مفتش مقيم ، ينهض بعمليتى التوجيه والتقويم ، وقد اتجه تفكير الوزارة فى بعض مراحل التخطيط التعليمى إلى إلغاء وظيفة المشرف الفنى (المفتش) وإحلال المدرس الأول محله ، ولكن تبين أن كلا منهما يكمل الآخر ، وأن مصلحة التعليم تقضى بوجودهما معاً ؛ لأن المدرس الأول أكثر اتصالا بزملائه من المشرف الفنى ، فهو يقضى وقتاً طويلا بينهم ، يتحدث إليهم ، ويتدارس معهم شئون المنهج ؛ وبذا يستطيع أن يكون فكرة واضحة عن كل منهم ، وأن يحكم عليهم حكماً صحيحاً عادلا.

والمشرف الفنى يمتاز بسعة خبراته ، وكثرة تجاربه ، فيستطيع توجيه المدرس الأول وزملائه المدرسين ، وتزويدهم بالجديد المفيد من طرائق التدريس ، والآراء التربوية الناضجة ، كما يقوم بنقل التجارب الناجحة من مدرسة إلى أخرى .

ويفهم من هذا أن واجب التوجيه يقوم به كل من المدرس الأول والمشرف الفنى متعاونين ، دون تعارض أو اضطراب .

أما واجب التقويم فقد جرى العرف على أن يستقل به المشرف الفنى ، فهو الذى يقدر المدرسين بعد زيارته لهم ، ولما كانت هذه الزيارات قليلة سريعة كان من المحتمل وقوع بعض الأخطاء فيما يترتب عليها من أحكام وتقديرات ، قد يكون فيها محاباة لبعض المدرسين وظلم لبعضهم ؛ ولهذا ينبغى أن يستشير المشرف الفنى زميله المدرس الأول فى هذه التقديرات ، وأن يشتركا معاً فى عملية التقويم من جميع الوجوه ، ونحن نستبعد أن تختلف وجهة نظرهما اختلافاً كبيراً ؛ فملاحظات كل منهما عن المدرس جديرة أن تجمعهما على رأى واحد وتقدير سليم .

وللمشرف الفنى أن يستأنس برأى ناظر المدرسة فى تقدير المدرسين من ناحية مواظبتهم وصلتهم بالتلاميذ ، وتعاونهم مع المدرسة ، إلى غير ذلك من النواحى التى لا تدخل فى دائرة العمل الفنى .

الباب الثامن عشر

أسئلة عامة

نعرض فيما يلى نماذج من أسئلة الطرق الخاصة ؛ ليهتدى بها طلبة معاهد المعلمين والمعلمات ، والكليات التربوية ، وإجازة التدريس ، والمنتظمون بالدراسات التربوية التدريبية ، من مدرسى اللغة العربية :

١ — يتجه بعض المربين إلى اتخاذ دروس المطالعة أساساً لتعليم اللغة العربية بجميع فروعها ، فى المرحلة الابتدائية ، ما الغاية لهذا الاتجاه ؟ وما الأسس النفسية والتربوية التى تستند إليها ؟ اشرح الطريقة التى يتبعها المدرس لتحقيق هذه الغاية .

٢ — لكل من المواقف التعليمية الآتية مؤيدون ومعارضون ، وضح رأى كل فريق فى هذه المواقف ، ثم اذكر رأيك :

(ا) تصويب أخطاء التلميذ فى القراءة الجهرية بعد انتهائه من قراءة الفقرة .

(ب) الاستعانة ببعض التراكيب العامية فى شرح الألوان البلاغية .

(حـ) الإكثار من تدريب التلاميذ على التعبير الكتابى ، ولو لم يصحح المدرس ما يكتبون .

٣ — من ألوان النشاط المدرسى الحر : الإذاعة ، والصحافة ، والتمثيل .

كيف يمكن الانتفاع بهذه الألوان فى تعليم اللغة العربية وتحبيبها إلى التلاميذ .

٤ — يرى بعض المربين أن تعلم قواعد النحو عرضاً فى دروس اللغة ، ويرى آخرون أن تخصص لها حصص فى جداول الدراسة ، ناقش هذين الرأيين ، مبينا ما يعتمد عليه كل منهما ، ثم اذكر رأيك :

٥ — وضح أسباب المشكلات الآتية ، وما تقترحه لعلاجها .

(ا) انصراف بعض تلاميذ الفرق النهائية بالإعدادى والثانوى عن دروس التربية الدينية .

(ب) زهد كثير من التلاميذ فى حفظ النصوص .

(ح) رداءة خطوط التلاميذ ، وكثرة أخطائهم الإملائية .

٦ — فى المواسم الدينية ، وفى حياة التلاميذ داخل المدرسة وخارجها مجال لتحقيق كثير من أهداف التربية الدينية ، وضح ذلك مع التمثيل .

٧ — لتدريب التلاميذ على التعبير بنوعيه فرص كثيرة ، داخل الفصل وخارجه ، وضح هذه الفرص ، وكيف يعمل المدرس على تهيئتها للتلاميذ .

٨ — قال المعرى يصف ليلة :

ليلتى هذه عروس من الزنـــ ج عليها قلائد من جمان
هرب النوم عن جفونى فيهـــا هرب الأمن عن فــؤاد الجبان
وسهيل كوجنة الحب فى اللو ن وقلب المحب فى الخفقان
يسرع اللمح فى احمرار كما تسـ رع فى اللمح مقــلة الغضبان

اتخذ من هذه الأبيات درساً ، تلتقى فيه دارسة النصوص بالنقد والبلاغة ، ووضح الخطوات التى تتبعها ، مبيناً الغرض من كل خطوة .

٩ — جاء فى تقرير عن كتاب فى القواعد لإحدى الفرق الإعدادية :

« عالج الكتاب موضوعات المنهج ، ولكنه لم يساير الاتجاه الحديث فى دراسة القواعد ، ما المآخذ التى تعتقد أن الناقد بنى عليها هذا الحكم ؟

١٠ — اتجهت دراسة البلاغة فى السنوات الأخيرة اتجاهاً جديداً ، يخالف أسلوب دراستها قبل ذلك فى مدارسنا ، وضح أوجه المخالفة بين الاتجاهين .

١١ — القصة القصيرة مادة صالحة لألوان متعددة من النشاط اللغوى والدينى ، وضح ذلك ، ثم اختر درساً تعتمد فيه على القصة ، واشرح عملك وعمل التلاميذ فى هذا الدرس .

٢١ — تدرس النصوص القرآنية فى دروس الأدب ، وفى دروس الدين ، فما الغاية من دراستها فى كل حالة ؟ وما الطريقة التى تحقق هذه الغاية ؟ اتخذ إحدى الآيات القرآنية محوراً لإجابتك .

١٣ — اختر مشكلة من المشكلات الآتية ، وبين أسبابها ، وطرق علاجها :

ضعف التلاميذ فى القراءة — إعراض تلاميذ المدرسة الثانوية عن التعبير — ضعف أثر التعليم الدينى فى سلوك التلاميذ.

١٤ — يفضل بعض المدرسين الطرق الآتية فى التدريس ، ناقش هذه الطرق :

(ا) تزويد التلاميذ بعبارات وجمل يستعينون بها فى التعبير .

(ب) كتابة المدرس صواب الأخطاء فى كراسات التطبيق ،

(حـ) شرح النصوص قبل تدريب التلاميذ على قراءتها .

١٥ — جاء فى تقرير أحد المفتشين عن زيارته مدرساً فى حصة تعبير شفوى :

كان موقف المدرس سلبيًّا . . . » وضح مظاهر السلبية فى موقف هذا المدرس ، وبين كيف يكون إيجابيًّا فى هذا الدرس .

١٦ — « المدرس مطبوع لا مصنوع » ناقش هذا القول .

١٧ — اذكر رأيك فى سبب المشكلة الآتية ، وطريقة علاجها .

عجز كثير من طلبة الجامعة عن متابعة المحاضر ، وكتابة خلاصة وافية للمحاضرة .

١٨ — يرى فريق من المربين أن يدرب التلاميذ على قراءة النص الأدبى قبل شرحه ، ويرى فريق آخر عكس ذلك ، ما حجة كل فريق ؟ وما رأيك ؟

١٩ — تحقق دراسة الأناشيد كثيراً من الغايات التربوية والخلقية واللغوية ، وضح هذه الغايات ، ثم اذكر فى إيجاز — الخطوات التى تتبعها فى تدريس نشيد جديد .

٢٠ — درس الإملاء فرصة طيبة لألوان متعددة من النشاط اللغوى ، ووسيلة لكسب التلاميذ كثيراً من المهارات ، والعادات الحسنة ، وضح ذلك .

٢١ — خير طريقة لتدريس القواعد النحوية أن تدرس فى ظلال اللغة ، لا فى أمثلة مبتورة ، وضح ذلك ، وبين — فى إيجاز — الخطوات التى تتبعها .

٢٢ — دراسة علم النفس عنصر أصيل فى إعداد المدرس ، اشرح ذلك .

٢٣ — ينبغى فى دراسة البلاغة أن تربط بغيرها من فروع اللغة ، اشرح ذلك ، موضحاً طريقة هذا الربط وفائدته .

٢٤ — يميل بعض المدرسين فى دروس التهذيب إلى أساليب الوعظ وسرد الحكم والنصائح على التلاميذ ، وضح رأيك فى هذه الطريقة ، مع التعليل والتمثيل .

٢٥ — فى دروس النصوص الأدبية الجيدة إثارة وجدانية للطلاب ، اشرح ذلك ،

وبين كيف نتنفع بهذه الإثارة فى تحقيق الغايات التربوية .

٢٦ – بين – فى ضوء خبرتك العملية – أهم الصعوبات التى لقيتها فى تدريس قواعد اللغة ، واشرح الوسائل التى تراها للتغلب على تلك الصعوبات .

٢٧ – اشرح الأسس السليمة لتدريب تلاميذ المدرسة الابتدائية على التعبير بنوعيه ، موضحاً ما تقول بالأمثلة .

٢٨ – على معلم اللغة العربية أن يوسع ميادين المطالعة أمام تلاميذه ؛ حتى يجعلها محببة لديهم ، اشرح بعض الوسائل التى تغرى بها تلاميذك بقراءة الكثير من الكتب النافعة .

٢٩ – إن اللغة إذا لم تتصل بحياة التلاميذ كانت لغة ميتة عقيمة ، اشرح هذا ، ثم بين كيف تصل دروسك بحياة التلاميذ ، مع تصوير ما تقول بالأمثلة .

٣٠ – « يجب أن يكون درس الأدب وسيلة لتغذية الخيال ، وإيقاظ الإحساس بالجمال » بين كيف تحقق ذلك فى اختيار ما يدرسه التلاميذ أولا ، وفى طريقة التدريس ثانياً .

٣١ – وضح رأيك فى الكتب التى تؤلف لتعليم الإنشاء ، متضمنة نماذج كاملة لموضوعات مختارة ، وعناصر لموضوعات أخرى ، وجملا وأساليب ؛ ليستعين بها التلاميذ على التعبير .

٣٢ – ترمى التربية الحديثة إلى أن يقرأ الطفل ليتعلم ، بعد أن كانت التربية التقليدية ترمى إلى أن يتعلم الطفل ليقرأ .

وضح بالتفصيل المراد بهذه العبارة .

٣٣ – اشرح الأسس التربوية والنفسية التى دعت إلى اهتمام المربين بالقراءة الصامتة ، ثم بين طبيعة تلك القراءة وأهميتها فى تعلم اللغة .

٣٤ – تختلف طريقة التدريس باختلاف الغرض من الدرس ، اشرح ذلك مع التمثيل .

٣٥ – « لا يصح الاقتصار على الأساليب الجمعية فى تدريب التلاميذ على الهجاء والكتابة الصحيحة » اشرح هذا القول ، واذكر ما ترى إضافته من وسائل التدريب .

٣٦ – هناك طرق مختلفة لاختيار الأمثلة التى تتخذ أساساً فى تدريس قواعد اللغة والتدريب عليها ، اشرح هذه الطرق ، ووازن بينها ، ثم اذكر أفضلها فى رأيك مع بيان الأسباب .

٣٧ – إن حرية القول والكتابة فيما لا يتنافى مع الشرائع والقوانين حق من حقوق الإنسان المتحضر » .

ناقش هذا الرأى ، وبين كيف يعمل المعلم على تحقيقه فى دروس التعبير بنوعيه .

٣٨ – تتخذ البطاقات وسيلة للتدريب على قواعد النحو فى المدرسة الابتدائية ، اشرح ذلك مع التمثيل .

٣٩ – وضح رأيك فيما يأتى ،مع بيان الأسباب :

(ا) فصل الخط العربى عن اللغة العربية وجعله مادة مستقلة .

(ب) إلغاء حصة البلاغة وكتابها ، وجعلها تابعة للنصوص فى وقت الدراسة ، وفى الكتاب .

(حـ) عدم التقيد بالمنهج فى دروس التربية الدينية .

(د) عدم تصحيح الأخطاء فى القراءة الجهرية الأولى لموضوع المطالعة .

(هـ) تدريس القواعد النحوية والبلاغية فى جداول على السبورة .

٤٠ – ينبغى أن يتوافر للتلميذ الحرية فى درس التعبير ، وضح مظاهر هذه الحرية . وأثرها فى نجاح الدرس .

٤١ – جاء فى تقرير أحد المفتشين عن مدرس زاره فى درس تاريخ الأدب .

« وجدته يسرد على الطلاب حياة الشاعر ، ثم يذكر لهم خصائصه ومميزاته الفنية ، ثم يستشهد عليها بشىء من شعره ، وتلك طريقة . . . »

أكمل هذا التقرير ، موضحاً رأى المفتش فى طريقة المدرس ، وتوجيهاته بشأنها .

٤٢ – اتخذ من شخصية عمر بن الخطاب درساً دينيًّا ، واذكر – فى إيجاز – الأغراض التى ترمى إليها ، والخطوات التى تتبعها .

٤٣ – تتفق القراءة الصامتة والقراة الجهرية ، فى تحقيق أغراض مشتركة . وتنفرد كل منهما بفوائد خاصة ، وضح ذلك

٤٤ – ما الطريقة التى تفضلها فى اختيار الأمثلة لدرس القواعد ؟ وما سبب تفضيلك؟

٤٥ – اتخذ من الأبيات الآتية درساً تلتقى فيه دراسة النصوص بالنقد والبلاغة ، واذكر فى إيجاز – الخطوات التى تتبعها ، والغرض من كل خطوة :

قال البحترى يصف الربيع :

أتاك الربيع الطلق يختال ضاحكاً	من الحسن حتى كاد أن يتكلما
وقد نبه النيروز فى غسق الدجى	أوائل ورد كن بالأمس نوما
يفتقهـا برد النـدى فكأنـه	يبث حديثـاً كان قبل مكتما
فمن شجـر ردّ الربيع لباسـه	عليه كما نشرت وشـياً منمنما
أحل فأبـدى للعيـون بشاشة	وكان قذى للعين إذْ كان محرماً

٤٦ — تنظر التربية الحديثة إلى تعليم اللغة نظرة تختلف عن نظرة التربية القديمة . وضح ذلك ، مبيناً مظاهر هذا الاختلاف ، وأثره فى أداء الوظائف اللغوية .

٤٧ — اكتب تقريراً عن أحد كتب القواعد النحوية ، المقررة الآن بالمرحلة الإعدادية تندرج فقراته تحت العناوين الآتية :
مادة الكتاب . نهج التأليف . ملاحظات عامة . مقترحات .

٤٨ — ما الغرض من تقرير كتب القراءة ذات الموضوع الواحد ؟ وماذا يشترط فى هذه الكتب ؟ وما أقوم الطرق لمعالجة هذه الكتب حتى تحقق الأغراض المنشودة .

٤٩ — ارسم فى إيجاز الخطوات التى تتبعها فى تدريس « المفعول به » مستعيناً بالقطعة الآتية :
دخل التلاميذ مكتبة المدرسة فى إحدى حصص المطالعة ، واختار كل تلميذ كتاباً ، وقرأ موضوعاً أعجبه ، وفى حصة تالية ناقش المدرس التلاميذ فيما قرءوه .

٥٠ — تتضمن مناهج التربية الدينية دراسة بعض الشخصيات الإسلامية ، بين الغرض من هذه الدراسة ، ثم اختر إحدى هذه الشخصيات ، وارسم — فى إيجاز — طريقة السير فى دراستها دراسة دينية .

٥١ — زار أحد المفتشين مدرساً فى حصة تعبير شفوى ، فكتب فى تقريره عنه :
« عرض المدرس الموضوع على السبورة ، وكتب تحته بعض العناصر ، ثم ناقش التلاميذ ، وهذه طريقة . . . . »
أكمل هذا التقرير ، مبيناً رأى المفتش فى تقويم هذه الطريقة ، وتوجيهاته الفنية بشأنها .

٥٢ — ما المراد بالتعبير الوظيفى ؟ وما أهميته فى إعداد التلاميذ للحياة ؟ أيد قولك ببعض الأمثلة :

٥٣ — يشتمل مقرر الأدب فى المدارس الثانوية على دراسة تراجم بعض الأدباء المشهورين ، وضح الأغراض المنشودة من هذه الدراسة ، وبين خير الطرق لتحقيق تلك الأغراض .

٥٤ — تهيئ دروس المطالعة والنصوص الأدبية فرصاً طيبة لتدريب التلاميذ على التعبير بنوعيه ، وضح هذه العبارة ، واضرب أمثلة عملية لما تقول .

٥٥ — ينصرف كثير من تلاميذ مدارسنا عن القراءة الحرة ، اشرح أسباب ذلك ، وبين الأهداف التى تحققها هذه القراءة ، ثم وضح الأساليب التى يتبعها المدرس لتحقيق هذه الأهداف .

٥٦ — الأدب مادة طيعة ، يمكن استخدامها ، والاعتماد عليها فى تدريس جميع فروع اللغة العربية ، وضح ذلك ، معززاً توضيحك بالأمثلة .

٥٧ — من المشكلات التعليمية انصراف كثير من التلاميذ عن حفظ النصوص الأدبية، وضح أسباب هذه المشكلة ، وأثرها فى إعداد التلاميذ، ثم اعرض ما تقترحه من وسائل لعلاج هذه المشكلة .

٥٨ — عدلت وزارة التربية والتعليم عن تدريس البلاغة فى ثنايا دروس النصوص إلى تدريسها فى أوقات مستقلة ، مع ربطها بالنصوص المقررة ، اشرح كلا الاتجاهين ، ورأيك فى كل منهما .

٥٩ — ما الشروط التى تراعيها فى اختيار قصة ملائمة لتدريب تلاميذ المرحلة الابتدائية على التعبير الشفوى ؟ ارسم — فى إيجاز — الخطوات التى تتبعها فى هذا الدرس ، مبيناً الغرض من كل خطوة .

٦٠ — يمر التلاميذ فى مرحلة المراهقة بأزمات نفسية وعقلية ، يكون للاتجاه الدينى الشأن الأكبر فى تخليصهم منها ، اذكر بعض هذه الأزمات ، ووضح الطريقة التى يسلكها مدرس الدين؛ليعاون التلاميذ على الخروج من هذه الأزمات ، بنفس مطمئنة ، وقلب سليم .

* * *

والحمد لله الذى هدانا لهذا ، وما كنا لنهتدى لولا أن هدانا الله .

رقم الإيداع		١٩٩١ / ٩٦١٢
الترقيم الدولى	977 – 02 – 3575 – X	ISBN

١ / ٩١ / ٣٧١

طبع بمطابع دار المعارف (ج.م.ع.)

هذا الكتاب

يعرض هذا الكتاب خطة متكاملة وافية لطرق تدريس اللغة العربية ، تقوم على أحدث الآراء التربوية والتجارب الناجحة فى مواقف التدريس بالمراحل التعليمية المختلفة ، وتوضحها ألوان كثيرة منوعة من الأمثلة العملية ، والنماذج التطبيقية ، وهو كتاب الطلاب فى الكليات والمعاهد التربوية يشرح لهم مناهجهم فى الطرق الخاصة ، ويرسم لهم طرق التدريب العملى ، فى إعداد الدروس وأدائها ، وهو أيضًا مرجع المدرسين يوضح ، فى إسهاب وتفصيل ، الجوانب العملية فى مهمتهم التربوية ، ويعالج المشكلات التى تعترضهم فى تعلم اللغة العربية ، بالدراسة الفاحصة والتحليل الفنى ، واقتراح الحلول الحاسمة ، ويعرض لهم صورًا عملية لواجبهم فى النشاط المدرسى فى المجالين اللغوى والدينى ، ويساعدهم على النمو المهنى ، عن طريق التحرر والتجريب والابتكار .